



Milla Fors ja Anni Pirskanen

Lastentarhanopettajan pedagoginen taito huomata ja tulkita 5-6-vuotiaiden lasten riitatilanteita

Pro-gradu tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma
2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lastentarhanopettajan pedagoginen taito huomata ja tulkita 5-6-vuotiaiden lasten riitatilanteita
(Fors Milla ja Pirskanen Anni)

Pro gradu -tutkimus, 63 sivua, 2 liitesivua

Marraskuu 2018

Riitatilanteet ovat arkipäiväinen osa lasten välisiä suhteita. Lapset ratkaisevat riitatilanteita eri tavoin ja tarvitsevat niiden ratkaisemiseen usein aikuisen apua. Riitatilanteiden selvittämistä harjoitellaan arjen eri tilanteissa, jossa lastentarhanopettaja on merkittävässä roolissa.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää lastentarhanopettajien käsityksiä 5-6-vuotiaiden lasten välisistä riitatilanteista. Lisäksi tutkimuksessa halutaan selvittää millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on omista keinoista tukea riitatilanteita.

Tutkimus toteutettiin laadullisena, fenomenografisena tutkimuksena. Aineiston analyysissa on käytetty soveltuvien osien fenomenografista analyysimenetelmää. Aineisto kerättiin haastattelun avulla. Haastatteluun osallistui 4 lastentarhanopettajaa. Haastateltavilla lastentarhanopettajilla oli työkokemusta 1-30 vuoden väliltä. Haastateltavat olivat koulutustaustaltaan opistotaustaisia lastentarhanopettajia tai kasvatustieteen maistereita. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on rakentunut aiemmista aiheeseen liittyvistä tutkimuksista ja teorioista, jotka ovat olleet pääasiassa kehityspsykologisia.

Analyysin tuloksena syntyi kaksi kuvauskategoriaa, jotka kuvaavat lastentarhanopettajien käsityksiä lasten riitatilanteista ja omista keinoista tukea niitä. Nämä kuvauskategoriat olivat: lasten sosiaaliset taidot ja lastentarhanopettajan ammattitaito. Lastentarhanopettajat käsittivät lasten riitatilanteet tavallisina, vertaissuhteessa tapahtuvana ilmiönä, joiden syntymiseen vaikuttaa lapsen sosiaalisten taitojen kehittyneisyys. Lastentarhanopettajan ammattitaito ja sensitiivisyys koettiin tärkeimpinä tekijöinä lasten riitatilanteiden tukemisessa.

Avainsanat: ammattitaito, fenomenografinen analyysi, riitatilanne, sosiaalinen kompetenssi, sosiaaliset taidot, vertaissuhteet, vuorovaikutus

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Vertaissuhteet ja niissä tapahtuvat riitatilanteet päiväkodissa	6
2.1	Riitatilanteet varhaiskasvatussuunnitelman sekä esiopetussuunnitelman perusteissa.....	6
2.2	Lasten vertaissuhteet ja niissä tapahtuva vuorovaikutus	7
2.3	Sosiaalinen kompetenssi	9
2.4	Lapsen itsesäätelytaidot	12
2.5	5-6-vuotiaiden lasten kehitys	13
2.6	Lasten väliset riitatilanteet	15
3	Lastentarhanopettajan toiminta riitatilanteissa	17
3.1	Lastentarhanopettajan vuorovaikutus	17
3.2	Tukeminen	19
4	Tutkimuksen toteutus	21
4.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	21
4.2	Laadullinen tutkimus ja fenomenografia	22
4.3	Aineiston keruu.....	23
4.4	Aineiston analyysi	24
5	Tutkimuksen tulokset.....	29
5.1	Lastentarhanopettajien käsityksiä 5-6-vuotiaiden lasten riitatilanteista.....	29
5.2	Lastentarhanopettajien käsityksiä omista keinoista tukea 5-6-vuotiaiden lasten riitatilanteita.....	39
6	Yhteenveto ja pohdinta	50
7	Tutkimuksen arviointia.....	56
	Lähteet / References.....	59

1 Johdanto

Teimme kandidaatin tutkielman aiheesta “Lapsen tunnesäätelytaitojen ilmeneminen ja tukeminen päiväkodissa”. Idea pro gradu -tutkielmalle lähti kiinnostuksesta jatkaa kandidaatin tutkielman aihetta, mutta laajentaa ja muuttaa fokusta hieman eri suuntaan. Koemme aiheesta jatkamisen mielekkäänä, sillä olemme kandidaatin tutkielman myötä perehtyneet lasten tunteiden säätelyyn ja sen kehittymiseen monipuolisesti.

Päiväkodissa riitatilanteita syntyy lasten välille toistuvasti useita kertoja päivän aikana. Erilaisia riitatilanteita syntyy sekä pienille että isoille lapsille. Usein lapset hakevat aikuisen apua tilanteeseen, jolloin aikuisen tuki on merkittävässä asemassa. Riitatilanteet sekä niiden aiheuttamat tunteenpurkaukset kuormittavat varhaiskasvatuksessa työskentelevää henkilökuntaa, sillä riitatilanteita esiintyy juuri päiväkotikäisillä lapsilla (Ahonen 2017, 51). Varhaiskasvatuksen opintojen aikana suoritetuissa eri harjoitteluissa olemme havainneet lasten välisten riitatilanteiden ratkaisemisen välillä haastavaksi: Millainen on oikeanlainen toiminta riitatilanteiden ratkaisemisessa?

Olemme kiinnostuneita siitä, millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on 5-6-vuotiaiden lasten välisistä riitatilanteista. Meitä kiinnostaa lisäksi se millaiseksi lastentarhanopettajat käsittävät omat keinonsa tukea 5-6-vuotiaita lapsia erilaisissa riitatilanteissa. Tutkimus on toteutettu laadullisena fenomenografisena tutkimuksena ja se on toteutettu parityönä.

5-6-vuoden ikä on vaihe, jolloin mahdolliset tunteiden säätelyssä ilmenevät haasteet näkyvät selkeimmin, sillä tässä iässä lasten tunteiden säätely on jo kehittynyttä verrattuna pienempiin lapsiin. Erityisesti kolmannen ikävuoden jälkeen tunteiden säätelyssä tapahtuu nopeaa kehitystä ja lapset tiedostavat, että tunteet vaikuttavat toimintaan, tietynlaiset tilanteet herättävät tiettyjä tunteita ja että tunteilla voi vaikuttaa toisten toimintaan. Kehitystä tapahtuu esimerkiksi tunteiden tunnistamisessa ja säätelyssä. Nelivuotiaat lapset osaavat jo esimerkiksi kolmevuotiaita paremmin säädellä omaa kiukun tunnetta. (Aro 2011, 25.) Hyvä itsesäätely edesauttaa riidoista ja kiusaamisesta selviämistä ja tukee sosiaalisen kompetenssin kehittymistä (Poikkeus 2011, 96).

Tutkimuksessa tarkastellaan aluksi riitatilanteita varhaiskasvatus- sekä esiopetussuunnitelman perusteissa. Tämän jälkeen käsitellään lasten vertaissuhteita ja niissä tapahtuvaa vuorovaikutusta, sosiaalista kompetenssia, lasten itsesäätelytaitoja, 5-6-vuotiaiden lasten kehitystä sekä lasten riitatilanteita. Tämän jälkeen tarkastellaan lastentarhanopettajan roolia lasten välisissä

riitatilanteissa, jonka jälkeen kerrotaan tutkimuksen toteutuksesta ja sen tarkoituksesta. Tutkimuksessa avataan myös laadullista tutkimusta sekä fenomenografista analyysiä.

Tämän jälkeen kerrotaan tarkemmin tutkimuksen aineiston keräämisestä sekä aineiston analyysin prosessista, jonka jälkeen esitellään tutkimuksen keskeisimmät tulokset kokoavana yhteenvetona. Viimeisessä luvussa on tutkimuksen arviointia, jossa pohditaan muun muassa tutkimuksen eettisyyttä sekä luotettavuutta.

2 Vertaissuhteet ja niissä tapahtuvat riitatilanteet päiväkodissa

Seuraavassa kappaleessa tarkastellaan ensin varhaiskasvatussuunnitelmaa sekä esiopetussuunnitelmaa riitatilanteiden näkökulmasta. Sen jälkeen käsitellään vertaissuhteissa tapahtuvaa vuorovaikutusta sekä vertaissuhteiden merkitystä lapsen kehitykselle. Lisäksi tässä luvussa käsitellään lapsen sosiaalista kompetenssia, sillä se liittyy olennaisesti vertaissuhteisiin. Tässä luvussa kuvataan myös lapsen itsesääätelytaitoja sekä 5-6-vuotiaiden lasten kehitystä. Lopuksi kerrotaan lasten välisistä riitatilanteista.

2.1 Riitatilanteet varhaiskasvatussuunnitelman sekä esiopetussuunnitelman perusteissa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostetaan lasten vuorovaikutus- ja ilmaisutaitoja eri tilanteissa ja erilaisten ihmisten kanssa. Näitä taitoja tulisi harjoitella päiväkodin arjessa. Ristiriitatilanteiden rakentava ratkaiseminen nähdään myös tärkeänä osana lapsen vuorovaikutus- ja ilmaisutaitoja. Varhaiskasvatuksen tehtävä on edistää lasten kulttuurista osaamista sekä heidän vuorovaikutus- ja ilmaisutaitojaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 23).

Lapset kasvavat kulttuurisesti, kielellisesti ja katsomuksellisesti moninaisessa maailmassa. Tämän takia on tärkeää, että lapsella olisi sosiaalista, vuorovaikutuksellista sekä kulttuurista osaamista. Yhteistyöhön perustuva toiminta luo mahdollisuuksia harjoitella vuorovaikutus- ja ilmaisutaitoja eri tilanteissa ja erilaisten ihmisten kanssa. Aikuinen on tärkeässä asemassa siinä, että lasten kanssa harjoitellaan asettumista toisen asemaan, opetellaan tarkastelemaan asioita eri näkökulmista sekä ratkaisemaan ristiriitatilanteita rakentavasti. Tämä harjoittelu vahvistaa lasten sosiaalisia taitoja. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 22-23.)

Lastentarhanopettajan ammatillisena velvollisuutena on tukea lasten hyvinvointia ja suotuisaa kehitystä, kasvua ja oppimista (Neitola 2010, 224). Päiväkodin vuorovaikutuksessa kasvattajat toimivat erilaisten sääntöjen ja kasvatuksellisten tavoitteiden varassa. Kasvattajan rooli korostuu erityisesti ristiriitatilanteiden selvittämisessä. Kasvattajat ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa lapsen päiväkodin arjessa ja luovat omalla toiminnallaan kasvatuksellisen vuorovaikutuksen tavat. Tärkeää onkin, että kasvattaja havaitsee tilanteet, joissa lapsen toimintamahdollisuudet lukkiutuvat. Lapsi oppii hallitsemaan toiminnot itsenäisesti onnistumisen kokemusten kautta. (Lúndan 2009, 19-20.)

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen henkilöstön keskeiseksi tehtäväksi asettuu lasten sosiaalisen kehityksen ongelmien havaitseminen ja myönteisten sosiaalisten suhteiden tukeminen.

(Neitola 2010, 217). Opettajan tehtävänä on ohjata lapsia toimimaan riitatilanteissa toiset huomioon ottaen. Lapsia ohjataan myös tunnistamaan tunteitaan, toimimaan ystävällisesti ja vastuullisesti sekä ratkaisemaan rakentavasti lasten välisiä riitatilanteita. (Esiopetuksen opetus-suunnitelman perusteet 2014, 23, 35.)

2.2 Lasten vertaissuhteet ja niissä tapahtuva vuorovaikutus

Vertaissuhteilla tarkoitetaan suurin piirtein saman ikäisten, kehitystasoltaan samalla tasolla olevien lasten ja nuorten vuorovaikutusta (Lehtinen 2001, 81-82). Vertaissuhteissa, se että lapsi kuuluu johonkin yhteisöön, tarjoaa lapselle mahdollisuuden harjoitella taitoja, joita lapsi tarvitsee yhteiskunnan jäsenenä toimimiseen (Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013, 47). Useimmat lapset viettävät suurimman osan päivästänsä varhaiskasvatuksen parissa muiden lasten, vertaisten kanssa. Vertaissuhteissa lapset ovat tasa-arvoisia toisiinsa nähden. Usein lapset eivät halua loukata ystäviään eikä vaarantaa tätä suhdetta. Keskeisin asia pienten lasten välisissä suhteissa on leikkitoiminta. (Laine 2005, 90.) Vuorovaikutus ja toimiminen on erilaista ikätovereiden kanssa kuin esimerkiksi suhteessa omiin vanhempiin tai muihin aikuisiin (Lehtinen 2001, 81).

Laine (2005, 89) toteaa, että olennainen osa lapsen sosiaalista maailmaa on lasten keskinäiset vuorovaikutussuhteet päivähoidon vertaisryhmässä. Päiväkoti mahdollistaa lapsille moniulotteisia sosiaalisia tilanteita ja keskinäistä vuorovaikutusta (Lehtinen 2001, 82). Lapsi oppii itsensä ilmaisua, toisten ystävällistä kohtelua ja monia muita vuorovaikutustaitoja (Kalliala 2008, 36). Vuorovaikutussuhteissa toisten lasten kanssa lapsi oppii myös tunteiden ilmaisua ja säätelyä. Mitä kehittyneemmät lapsen vuorovaikutustaidot ovat, sitä paremmin hän voi erilaisissa vuorovaikutustilanteissa toimia (Laine 2005, 89). Yhdessä muiden lasten kanssa lapsi voi harjoitella toimivia sosiaalisia taitoja (Kauppila 2005, 139).

5-6-vuotiailla lapsilla vertaissuhteiden merkitys korostuu ja lapsilla on tarve toimia vertaisryhmässä. Ennen kouluikää lapsilla on keskeinen sosiaalinen kehitystehtävä vahvistaa taitojaan niin, että lapsi kykenee vastavuoroiseen leikkiin (Poikkeus 2011, 81). Fabes, Martin & Hanish mainitsevat tutkimuksessaan (2011, 47) näiden taitojen olevan esimerkiksi sovittujen sääntöjen noudattaminen, toisen leikin huomiointi sekä vastavuoroinen leikkiin omaksuminen. Vertaissuhteet ovat tärkeä sosiaalinen maailma lapsille, jossa heillä on mahdollisuus tulkita sosiokulttuurisia ilmiöitä ja aikuisen maailman käytänteitä sekä testata omaa onnistumistaan sosiaalisina toimijoina (Lehtinen 2009, 153).

Lapsiryhmän perustehtävä on sosiaalista lapsi ja tehdä hänestä yhteisön jäsen. Ryhmässä lapset oppivat kommunikoimaan keskenään ja ajattelemaan toisiaan sekä itseään. Ryhmä auttaa näkemään myös sen, että kaikki ovat erilaisia. Ratkaisevaa sosioemotionaalisessa kehityksessä ovat toiset lapset. Ikätovereiden avulla lapsi luo realistista, ikäsidonnaista ja sosiaalista tietoa itsestään. Lasten väliset yhteiset kanssakäymisen kuviot hiovat sosiaalista minää, lapsi on tasa-vertainen toisten lasten kanssa, hän voi vaikuttaa ja häneen vaikutetaan. (Pihlaja 2018, 168.) Myös Lehtinen (2009, 153) toteaa, että ikätovereiden kanssa lapsi rakentaa omaa elämisen maailmaa, solmii ystävyys- ja kaverisuhteita, neuvottelee tekemisistään, toimii ja leikkii yhdessä sekä saa kokemuksia itsestä ja toisista lapsista toimijoina.

Jo pienillä lapsilla on tarve saada ystäviä sekä hyviä kavereita (Laine 2005, 90). Lapsen ollessa pikkulapsivaiheessa, alkaa hän muodostaa suhteita toisiin lapsiin eli vertaisiin (Neitola 2013, 105). Kavereiden ja tovereiden kanssa lapsi viettää aikaansa, pystyy tekemään sosiaalisia vertailuja, kokee kuuluvansa ryhmään ja kokee toisten hyväksyntää sekä ymmärrystä ja saa erilaisia virikkeitä. (Laine 2005, 90.) Lehtisen (2001, 82) mukaan tutkimukset ovat osoittaneet, että lapset pitävät tärkeimpänä asiana päivähoitossa sitä, että he voivat olla toisten lasten kanssa.

Ystävyys- ja kaverisuhteiden kehittymiseen liittyy kognitiivisen kehityksen kanssa kehittyvä emotionaalinen ja sosiaalinen kompetenssi sekä moraalisen ajattelun kehittyminen. Lapsen yhä kasvaessa ystävien ja kaverien asema lapsen elämässä kasvaa. Vertaisryhmän vuorovaikutussuhteet, hyväksyntä tai torjunta ovat asioita, jotka suuntaavat lapsen kehitystä. Se, että lapsi saa vertaissuhteissaan erilaisia myönteisiä kokemuksia, edistää lapsen emotionaalista turvallisuudentunnetta sekä itsetunnon ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. (Laine 2005, 91, 99.)

Lapset ovat luoneet oman sosiaalisen kieliopin tilanteeseen, jossa sosiaaliset suhteet eivät tule annettuina, vaan ne on luotava itse. ”Kaverikauppa” on lasten tapa jäsentää ja luoda järjestystä tilanteeseen, jossa lapsia on paljon ja leikkiryhmien muodostamiseen useita vaihtoehtoja. ”Kaverikauppa” näyttää olevan toimiva järjestelmä. Lapset ymmärtävät ja hyväksyvät sen säännöt, ne ovat selkeät eikä väärinymmärryksiä juurikaan ilmene. (Eerola-Pennanen 2013, 121.)

Ystävyys-suhteet ovat tärkeitä lapsille, koska ne antavat heille tunteen keskinäisestä yhteenkuuluvuudesta sekä ryhmän jäsenyydestä. Päiväkodissa lasten ystävyys-suhteet ovat moninaisia ja niistä neuvotellaan usein. Lasten neuvottelut päiväkodissa liittyvät pääsääntöisesti kahteen teemaan. Näitä teemoja ovat sosiaaliset suhteet sekä toiminnan tilat. Neuvottelut toimivat osallistumisen ja lasten keskinäisten suhteiden säätelijöinä ja muovaajina. Lapset omaksuvat ystävyys-suhteissa tarvittavia sosiaalisia taitoja vähitellen yhdessä harjoitellen ja kehittäen. Ystävyys-suhteet

voivat vaikuttaa lapsen ymmärrykseen esimerkiksi vaikeisiin ongelmiin tai ihmissuhteisiin liittyen. (Ikonen 2006, 153-154.)

Vuorovaikutuksen aloittaminen ja ylläpitäminen ovat pienelle lapselle usein haastavia, sillä he ovat vasta opettelemassa sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikaation kannalta välttämättömiä kielellisiä ja kognitiivisia taitoja. Lasten vuorovaikutus ei ole aina sujuvaa tai positiivista, jolloin erilaiset konfliktit ja aggressiiviset purkaukset tai väärinymmärrykset ovat hyvin tavallisia. (Ikonen 2006, 155-156.) Lapsen ollessa vertaisryhmässä lapsi saa kokemuksia erilaisista tunteista, harjoittelee erilaisia sosiaalisen käyttäytymisen muotoja ja sosiaalisia taitoja, rooleja ja ongelmanratkaisutaitoja, kehittyy kielellisesti sekä kehittää luovuuttaan (Neitola 2013, 104).

Lapset ovat luonnostaan kiinnostuneita toisistaan ja lapset aloittavatkin luonnostaan vuorovaikutuksen toistensa kanssa (Kalliala 2008, 37). Vuorovaikutustilanteissa lapsilla syntyy helposti riitatilanteita, koska toisten kanssa toimimista vasta opetellaan. Lúndanin (2009, 129) väitöskirjassa nostettiin esille, että varhaiskasvattajan roolilla on suuri merkitys haasteellisissa vuorovaikutustilanteissa. Varhaiskasvattaja saattoi purkaa lasten ristiriitaa pehmentävillä sanavalinnoilla ja puhesävyllä, jos tilanne uhkasi lapsen puolelta lukkiutua täysin.

Varhaiset kokemukset vuorovaikutuksesta luovat pohjaa myöhemmin tapahtuvalle kommunikoinnin oppimiselle. Lapset omaksuvat vuorovaikutustaitoja niin yhdessä hoitajan kanssa kuin perheenjäsenten kanssa. Lapsi tarvitsee palkitsevia kokemuksia vuorovaikutuksesta toisen lapsen kanssa, koska tämä auttaa lapsen minäkuvan ja itseluottamuksen kehittymistä. Lapsi oppii hyödyllisiä sosiaalisia taitoja vertaisryhmässä, sillä hän saa muilta sosiaalisten taitojen mallia. (Kauppila 2005, 134, 139.) Lapsi tarvitsee vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa erilaisia sosiaalisia taitoja. Näitä taitoja on esimerkiksi perustelut omille ratkaisuille, konfliktit ja erimielisyydet sekä se, että osaa kuunnella toisten osapuolen perusteluja vievät ajattelua eteenpäin. (Kronqvist 2001, 70.)

2.3 Sosiaalinen kompetenssi

Sosiaalinen kompetenssi on käsite, joka liittyy läheisesti lasten vertaissuhteisiin, sillä keskeinen sosiaalisen kompetenssin konteksti on vertaisryhmä (Neitola 2013, 111). Lasten sosiaaliseen kompetenssiin on yhteydessä niin hyvät itsesäätelytaidot kuin sosioemotionaaliset taidot. Lapsella sosiaalinen kompetenssi näkyy siinä, että lapsi pääsee leikkeihin mukaan ja osaa neuvotella itselleen mieluisan toimintaroolin, hänen leikkiehdotuksiaan kuunnellaan ja torjuessaan

toisen aloitteen tai mielipiteen, hän ei kuitenkaan katkaise keskusteluyhteyttä. (Poikkeus 2011, 86.) Se, että osaa ratkaista erilaisia ongelmia, joita sosiaalisessa kanssakäymisessä ilmenee, vaatii sosiaalista taitavuutta (Neitola 2013, 101).

Sosiaalisella kompetenssilla voidaan viitata yhteiseen prososiaaliseen toimintaan, sosiaalisen aloitteen tekemiseen, sosiaalisen toiminnan ylläpitämisen taitoihin sekä konfliktin hallintaan. Lapsi pystyy siis esimerkiksi neuvottelemaan, kun tulee eriäviä näkemyksiä tai lapsi uskaltaa tehdä aloitteen ja hakea toista lasta leikkiin. Sosiaalinen kompetenssi käsitteenä sisältää hyvin erilaisia ja eritasoisia asioita ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta, sosiaalisesta osallistumisesta sekä siitä, miten näkee itsensä osana sosiaalista todellisuutta. (Pihlaja 2018, 148.)

Sosiaalinen kompetenssi syntyy aina vuorovaikutuksessa ja on erilaista eri kumppaneiden kanssa ja eri konteksteissa. Hyvä itsesäättely edistää haastavista sosiaalisista tilanteista kuten riidoista ja kiusaamisesta selviämistä ja tukee kompetenssin kehittymistä. (Poikkeus 2011, 86.) Sosiaalisesti kompetenssiksi voidaan katsoa yksilön kyky käyttää omia ja ympäristön voimavaroja onnistuneesti sekä saavuttaa siten omia henkilökohtaisia tavoitteitaan (Repo 2013.) Neitola (2011, 17) tutkimuksessa sosiaalinen kompetenssi nähtiin kykynä muodostaa ystävyys-suhteita ja saavuttaa hyväksyntää, joka johtaa myös myönteiseen vuorovaikutukseen vertais- ja ystävyys-suhteissa. Sosiaalisen kompetenssin osa-alueet ovat sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, ystävyys- ja kaverisuhteet, negatiiviseen sosiaaliseseen käyttäytymiseen puuttuminen ja sosiaalinen asema ryhmässä. Näiden taitojen puutteellisuus voi johtaa äärimmäiseen käyttäytymiseen kuten kiusaamiseen. (Repo 2013.)

Keltikangas-Järvinen (2010, 22-23) määrittelee sosiaaliset taidot sellaisiksi, että lapsi tulee toimeen muiden ihmisten kanssa, ymmärtää toisia ihmisiä, heidän näkökulmia sekä tunteita. Myös empatia eli kyky asettua toisen asemaan liittyy olennaisesti sosiaalisiin taitoihin. Koivunen ja Lehtinen (2016, 174-175) puolestaan määrittelevät sosiaaliset taidot kyvyksi eli kompetenssiksi olla ihmisten kanssa. Myös taito mennä leikkiin mukaan on sosiaalinen taito (Aro & Adenius-Jokivuori 2011, 254). Ihmissuhteissa hienotunteisuus ja sosiaalinen herkkyyks näkyvät myös sosiaalisina taitoina. Sosiaaliset taidot kehittyvät lapsen kehityksen ja oppimisen edetessä. Kahdenvälisen leikkimisen taidot kehittyvät lapsen kasvaessa. Viisivuotias kykenee jo leikkimään pienryhmissä pitkiäkin aikoja toisten lasten kanssa. Keskeisiä sosiaalisia taitoja ovat neuvottelu, vuorottelu ja oman toiveen tai halun täyttymisen odottaminen. (Pihlaja 2018, 147-148.)

Sosiaaliset taidot ovat siis valmiuksia, joiden avulla lapsi pystyy ratkaisemaan arjen tilanteissa syntyneitä ongelmia ja saavuttamaan tavoitteita, niin että toiminta johtaa myönteisiin lopputuloksiin, esimerkiksi yhteisleikkiin (Koivunen & Lehtinen 2016, 174-175). Sosiaaliset taidot siis opitaan (Keltikangas-Järvinen 2010, 17-18). Päiväkodissa opetellaan taitoja tulla toimeen toisten ihmisten kanssa. Kasvatuksen avulla niin vanhemmat kuin opettajatkin opettavat lapselle taitoja toimia omassa kulttuurissa hyväksyttävällä ja odotetulla tavalla. Yhteistoimintataidot sekä lapsen sosiaalisuus merkitsevät lapselle muiden lasten hyväksyntää. (Laine 2005, 92.) Varhaiskasvatuksessa lapsi oppii sosiaalisia taitoja, jolloin hän harjoittelee kykyä toimia yhdessä toisten kanssa, toisten huomioon ottamista, auttamista ja erilaisuuden hyväksymistä (Viitala 2014, 31).

Ystävyys-, kaveri- ja toverisuhteet perustuvat vastavuoroisuuteen eli siihen, että toinen otetaan huomioon ja sovitetaan yhteen sekä omien että toisen näkökulmia. Usein nämä taidot ovat vielä kehittyviä varsinkin pienillä lapsilla. (Laine 2005, 90.) Kun vuorovaikutus tapahtuu vertaissuhteissa, ovat osapuolet kehityksellisesti ja taidollisesti samalla tasolla. Silloin sosioemotionaalinen kompetenssi on avuksi lapsille vertaissuhteissa (Viitala 2014, 31). Sosiaaliset taidot opitaan varhaisissa vuorovaikutus- ja tunnekokemuksissa. Ne ovatkin oppimisen ja kehityksen tulos. Lapsi oppii kokemuksen kautta esimerkiksi sen, että lelun ottaminen toisen kädestä on väärin. (Aro & Adenius-Jokivuori 2011, 254.) Lapsen ollessa 5-6-vuotias vastavuoroisuus merkitsee tasapuolista vaihtamista konkreettisissa asioissa (Laine 2005, 91).

Jotta lapsi saa myönteisiä kokemuksia vertais- ja ystävyys-suhteista ja pystyäkseen toimimaan niissä, lapsi tarvitsee tiettyjä taitoja kuten sosiaalista kompetenssia. Lapsi ei pärjää vertaissuhteissaan aina itse, vaikka sosiaaliset tilanteet tuottavat lapselle paljon iloa, on ne myös lapselle kuormittavia. Lapsen tunnesäätelyn taidot ovat kehittymättömät ja riippuvaiset aikuisen tuesta, ohjauksesta ja opetuksesta. Sosiaaliin taitoihin liittyy myös eettinen sekä moraalinen näkökulma. Erilaisilla kasvatuskäytännöillä lapselle opetetaan toimivia keinoja toimia ryhmässä sekä ikätovereiden kanssa sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. Usein keinot, joita lapsi käyttäisi eivät välttämättä ole kovin suotavia. (Keltikangas-Järvinen 2010, 23-24.) Varhaiskasvatuksen tavoitteena onkin kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, edistää lapsen toimimista vertaisryhmässä sekä ohjata eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 15).

Sosiaalisen kompetenssin kanssa kulkee yhdessä myös emotionaalinen kompetenssi. Tunteiden ilmaiseminen, niiden säätely sekä tunteisiin liittyvän käyttäytymisen säätely hyväksyttävillä tavoilla ovat merkittäviä taitoja, joilla on vaikutuksensa ystävyyssuhteisiin vertaisryhmässä ja sosiaalisen kompetenssiin. Lasten tunnetaidot ovat keskeisessä asemassa lapsen sosiaalisen aseman määräytymisessä sekä sosiaalisen kyvykkyyden rakentumisessa. (Neitola 2010, 226.) Emotionaalinen kompetenssi kehittyy koko ihmisen elämän ajan (Viitala 2014, 31).

Kun lapsen sosioemotionaalinen kompetenssi on kehittynyt, ennaltaehkäisee se konflikteja. Sosioemotionaalinen kompetenssi edistää lapsen mahdollisuuksia tiedostaa omaa toimintaansa, asettaa itsellensä tavoitteita ja realisoida toimintavaihtoehtoja sekä löytää suojamekanismeja hankalissa tilanteissa. Kun lapsi on sosiaalisesti kompetentti, kykenee hän hankkimaan sekä ylläpitämään toveri- ja ystävyyssuhteita, jotka puolestaan helpottavat ja edistävät sopeutumista uusiin tilanteisiin. Päiväkodin arjessa riittää selvitettäviä haasteita pitkin päivää. Päiväkodeissa lapsen yksin jääminen saattaa olla sosiaalisen osallisuuden pulma, jonka ratkaisuyritykset jäävät kesken akuutimpien tilanteiden, esimerkiksi konfliktien, vuoksi. Kasvattajat saattavat ajatella, että lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen ei pidä puuttua muuta kuin silloin, jos se on liian aggressiivista tai muuten vaarallista. (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 285,288,292.)

2.4 Lapsen itsesäätelytaidot

Laajasti ymmärrettynä itsesäätelyllä tarkoitetaan yksilön kykyä säädellä motivaatiotaan, tunteitaan, halujaan, suorituksiaan, impulssejaan, tarkkaavaisuuttaan sekä ajatuksiaan. Itsesäätely on siis kyky säädellä emootioitaan, käyttäytymistään ja kognitiivista toimintaansa. (Aro 2011.) Itsesäätely on vähitellen opeteltava taito ja niiden oppiminen on toisille helpompaa ja toisille vaikeampaa. Itsesäätelyn erilaiset puolet ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa. Emootioiden ja niihin liittyvän käyttäytymisen säätelyllä tarkoitetaan ihmisen kykyä ymmärtää ja hyväksyä tuntekokemuksensa sekä kykyä ilmaista tunteitaan siten, että se on omien tavoitteiden mukaista sekä sosiaalisesti suotavaa. Tunteet vaikuttavat moneen asiaan ja ne ovat ihmiselle tärkeä tiedon lähde. Tunteet vaikuttavat esimerkiksi siihen, mihin ympäristön ärsykkeisiin reagoimme tai mihin tarkkaavaisuutemme kohdistuu. Käyttäytymisen säätelyn katsotaan olevan ihmisen kyky toimia tilanteen vaatimusten tai omien tavoitteiden mukaisesti. Kognitiivisen säätelyn näkökulmasta itsesäätelyn taitoja ovat kyky tietoisesti säädellä tarkkaavaisuutta ja muistia, jäsentää tietoa sekä luoda sääntöjä, kehittää strategioita ja suunnitella ja arvioida toimintaa. (Aro 2012.)

Lapsen kyky säädellä omia tunteitaan ja toimintaansa kehittyy toistuvissa vuorovaikutustilanteissa. Aikuisen läsnäolo sekä apu opettaa lasta hallitsemaan kielteisiä tunteitaan. (Koivunen 2009, 50.) Lapsen vuorovaikutussuhteet läheisten aikuisten kanssa ovat merkittävässä roolissa niin kotona kuin päivähoitossa erityisesti itsesääätelykyvyn kehityksen kannalta. Lapsen tarpeille herkistynyt ja turvallinen kiintymyssuhde sekä virikkeitä tarjoava vuorovaikutus edistää itsesäätelyn kehitystä. Kun lapsi on vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, se muovaa lapsen käsitystä omista mahdollisuuksista vaikuttaa ympäristöön ja säädellä itseään. Myönteisessä ja kannustavassa vuorovaikutussuhteessa lapsi saa aikuiselta tarvitsemaansa ohjausta ja opettelee suotuisan käyttäytymisen rajoja. Tätä kautta lapsi pääsee kokemaan onnistumisia ja tuntee hallitsevansa taitojaan ja toimintaansa. (Aro, Laakso & Närhi 2007, 14.) Eisenberg ja kollegat (2014,162) toteavat tutkimuksessaan, että itsesäätelytaidot ovat merkittävässä roolissa siinä, miten lapsi osaa toimia hyväksyttävällä tavalla vertaissuhteissa ja erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Tunne-elämä sekä empatiakyky kehittyy vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Koivunen & Lehtinen 2016, 143). Lapsella on oikeus saada tietoa monipuolisesti, käsitellä tunteita ja ristiriitoja sekä kokeilla ja opetella uusia asioita (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 19).

2.5 5-6-vuotiaiden lasten kehitys

Kaikki lapset kehittyvät ja oppivat yksilöllisesti. Ei voida sanoa mikä on normaalia. Lapsen kehitystä voidaan kuitenkin luonnehtia tietynlaisena kehityskulkuna, jollaisena se ilmenee suurimmalla osalla lapsista. (Koivunen & Lehtinen 2016, 127.) Keltikangas-Järvinen (2010,213) toteaa, että lapsen kehitys on 5-vuotiaana siinä vaiheessa, että lapsi pystyy leikkimään sosiaalisessa ryhmässä järkevästi. Usein 5-6-vuotiailla lapsilla ystävyys- ja kaverisuhteiden merkitys kasvaa kognitiivisen kehityksen, emotionaalisen ja sosiaalisen kompetenssin sekä moraalisen ajattelun kehittymisen vuoksi. Tämän myötä myös vertaissuhteissa tapahtuva toiminta monipuolistuu. (Keltikangas-Järvinen 2010, 91.)

4-5-vuotiaana lapsi oppii huomaamaan hyvän ja pahan sekä oikean ja väärän eroa. Usein lapsi jo käsittääkin oikean ja väärän eron ja oikeudenmukaisuuden. Jos lapsi kokee, että häntä kohdellaan epäoikeudenmukaisesti, voi hän suuttua. Lapsi miettii paljon erilaisten ilmiöiden syitä. (Koivunen & Lehtinen 2016, 129.)

Lapsen siirtyminen esikouluun vaikuttaa lapsen kognitiiviseen ja sosioemotionaaliseen kehitykseen (Koivunen & Lehtinen 2016, 129). Esikouluiässä lapsi osaa jo tehdä aloitteita, kysyä,

kehottaa, kuunnella toista, vastata ja vaihtaa puheenvuoroja (Lúndan 2009, 20). Vuorovaikutuksen perustaidot opitaan 6-vuotiaana, mutta eri tilanteissa keinot eivät aina ole riittäviä (Koivunen & Lehtinen 2016, 130; Lúndan 2009, 20). Esikouluikäiset kehittyvät emotionaalisesti ja käyvät läpi monenlaisia emotionaalisia muutoksia. Lapset kokevat monia tunteita, mutta heillä on vielä rajallinen sanasto käytössään kuvaamaan omia tunteita. Sosiaalisesti tämän ikäiset lapset oppivat, kuinka aloittaa sosiaalinen kanssakäyminen toisen lapsen kanssa ja miten luoda ystävyys-suhteita. Tärkeät taidot, jota tässä iässä opitaan, on neuvottelun ja kompromissin tekemisen taidot, empatiakyky tai kyky ymmärtää toisen tunteita ja kokemuksia sekä ryhmään liittymisen sekä keskustelun käynnistämisen taidot. (Merrel, Whitcomb & Parisi 2009, 7.)

Päiväkotikiäiset lapset ilmaisevat tarpeitaan erilaisin äänenpainoin ja elein, jolloin ympäristö yrittää tulkita lasta oikein. Kuitenkin väärinymmärryksiä tapahtuu ja tällöin toinen osapuoli voi tuskastua, luovuttaa, vetäytyä tai suuttua. Kokemusten lisääntyessä tuttuus auttaa lasta tulkitsemaan, miten aiempien tilanteiden perusteella kuuluu toimia. Lapsi voi kuitenkin edelleen tuihissakin tilanteissa kadottaa ratkaisevan vihjeen, jonka mukaan toimia. Tämä ilmenee esimerkiksi lukkiutuneissa tilanteissa, joissa lapsi tarvitsee kasvattajan apua. Kun lapsi ei pysty toimimaan niin kuin hänen odotetaan toimivan, hän voi osoittaa sen käyttäytymällä häiritsevästi tai muuten sopimattomalla tavalla tilanteeseen nähden. Tällöin kasvattajan on ohjattava tilannetta toivotunlaiseksi. (Lúndan 2009, 20.) 5-vuotias saattaa vielä saada usein kiukunpuuskia ja lapsen tunteet saattavat ailahdella (Koivunen & Lehtinen 2016, 146).

5-vuotias nauttii, kun saa olla muiden lasten seurassa. Lapsi osaa neuvotella, joustaa ja kertoa, miltä hänestä tuntuu. Myös sosiaaliset taidot ovat entistä paremmat. 6-vuotiaana lapsi voi epäillä kykyjään sekä verrata niitä toisiin. Lapsi voi pelätä epäonnistumisia ja vaatia itseltään liikojia. Lapsi hallitsee monenlaisia kognitiivisia taitoja ja on omatoiminen. Lapsi nauttii ryhmässä toimimisesta ja kaverit ovatkin yhä tärkeämpiä. (Koivunen & Lehtinen 2016, 176, 130.)

5-vuotias on kiinnostunut erityisesti sääntöleikeistä ja esimerkiksi erilaiset pelit ovat mieleen. Pihalla leikittävät piha- ja ulkoleikit, joihin osallistuu useita lapsia ovat erityisen mieluisia. Niissä lapset oppivat muun muassa neuvottelutaitoja. Myös roolileikeissä lapset harjoittelevat yhteistoiminta- ja vuorovaikutustaitoja. (Lyytinen & Lautamo 2011, 203-204.) Roolileikeissä lapset harjoittelevat myös jo omaksumaansa tietoon liittyviä taitoja (Ikonen 2006, 162). Esikoulun aikana empaattisuus, toisten huomioon ottaminen ja avuliaisuus yleensä lisääntyy ja esikouluikäinen tulee entistä tietoisemmaksi omista prososiaalisista taidoistaan (Hyson 2011, 76).

2.6 Lasten väliset riitatilanteet

Kronqvist (2004,28) määrittelee konfliktin lasten väliseksi ristivedoksi ja erimielisyydeksi. Konflikti nähdään eri asiana kuin aggressio, koska siihen ei liity välttämättä lainkaan aggressiota. Lasten väliset riitatilanteet nähdään vaivaannuttavia ja jopa ärsyttävinä, mutta ne ovat luonnollinen osa vertaisryhmiä ja lasten kulttuuria. Riidat ja konfliktit ovat kaukana harvinaisesta. (Corsaro 2003, 161.) Konfliktit ovat olennainen osa yhteistoimintaa ja sen sääntelyä. Se miten lapset ratkaisevat leikeissä syntyviä erimielisyyksiä, kertoo lapsen kyvystä rakentaa itseään yhteistoiminnan edellytyksiä ja ratkaista pulmatilanteita. Konfliktit organisoivat ja vahvistavat lasten keskinäisiä välejä ja liittoutumia. (Kronqvist 2004, 28.) Konfliktit kuuluvat myös yksilölliseen kehitykseen (Corsaro 2003, 162).

Kronqvist (2001,71,73) toteaa, että ystävyyteen kuuluvat yhteistyön ja asioiden jakamisen lisäksi erilaiset erimielisyydet ja riidat. Riitoja syntyy myös hyvienkin kavereiden kesken. Laine (2005, 90-91) toteaa, että erilaisia konflikteja ja riitatilanteita ei voi välttää. Usein riitatilanteet aiheuttavat ystävyyssuhteissa mielipahaa. Usein pienemmät lapset pystyvät ohittamaan erilaiset riidat helpommin ja nopeammin kuin varttuneemmat lapset. Erilaiset riitatilanteet vertaissuhteissa liittyvät esineiden ottamiseen tai rikkomiseen ja erimielisyyksien ilmentyessä turvaudutaan usein aikuisen apuun. Monesti lapsi saattaa jättää konfliktin taka-alalle ja siirtyä jatkamaan muita touhuja. (Laine 2005, 90-91.)

Konfliktien ymmärtäminen sekä niiden erilainen ratkaiseminen liittyy olennaisesti lapsen kehitystasoon. Eri ikäiset lapset ratkaisevat riitoja eri tavoin tai jättävät selvittämättä. (Laine 2005, 90.) Siihen, miten lapsi käyttäytyy riitatilanteissa vaikuttaa toinen osapuoli, mutta myös se onko toinen osapuoli lapselle hyvä ystävä. Ystävien kesken tapahtuvat riitatilanteet pyritään selvittämään nopeammin kuin sellaiset riidat, jotka syntyvät ei-ystävien välille. (Kronqvist 2001, 71.)

Riitatilanteisiin tarvitaan aina kaksi osallistujaa. Tässä tutkimuksessa riitatilanteilla tarkoitetaan lasten välille syntyneitä erimielisyyksiä, joissa lapset usein tarvitsevat aikuisen apua. Riitojen synnyttyä on tärkeää, että lapset pyrkisivät ymmärtämään toistensa näkökulmat. Usein riitatilanteet ovat tunteiden purkamista ja ne ovat tunnelatautuneita. (Röning 2013, 156-159.) Pienillä lapsilla pettymykset ja ristiriitaiset tilanteet aiheuttavat itkua ja suuttumusta. Tällaiset tilanteet voivat tuntua lapsesta epäoikeudenmukaiselta, eikä lapsi välttämättä ymmärrä sitä mitä tilanteessa tapahtuu tai sitä, miten hänen tulisi toimia. (Cantell 2010, 30-33.)

Jotta konflikteja voidaan ratkaista rakentavasti, yksilön on otettava huomioon sekä omat halut sekä niiden halut, jotka liittyvät asiaan. Jotta konfliktista voidaan keskustella se edellyttää, että pyritään sellaiseen lopputulokseen, johon kaikki riidan osapuolet ovat tyytyväisiä. On olemassa erilaisia mielipiteitä siitä, onko 5-6-vuotiaalla vielä kognitiivista kapasiteettia tällaiseen toimintaan. Monet kehityspsykologit arvioivat, että pienet lapset eivät ole vielä kykeneviä ottamaan sellaista perspektiiviä asiaan, että riidan ratkaisu olisi kaikkia osapuolia miellyttävä. (Stehvan, Johson, Johson, Oberle & Wahl 2000, 772-773.) Se, että päämääränä on ongelmanratkaiseminen, ohjaa riitatilannetta valtataistelusta ja erilaisesta tunteiden purkamisesta kohti solmujen aukaisemista ja ratkaisumallien löytämistä (Röning 2013, 158).

3 Lastentarhanopettajan toiminta riitatilanteissa

Tässä tutkielmassa lastentarhanopettajalla tarkoitetaan yliopiston, vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon tai sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkinnon suorittanutta henkilöä. Lisäksi lastentarhanopettajalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa myös opistotasoista lastentarhanopettajaa. Varhaiskasvatuslaki korostaa erityisesti pedagogiikan merkitystä ja samalla lastentarhanopettajan pedagogista vastuuta. Kokonaisvastuu lapsiryhmän toiminnan suunnittelusta, toiminnan suunnitelmallisuudesta ja tavoitteellisuuden toteutumisesta sekä toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä on lastentarhanopettajalla. Lastentarhanopettajat, lastenhoitajat ja muu varhaiskasvatuksen henkilöstö suunnittelevat ja toteuttavat toimintaa yhdessä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 17.)

Tässä luvussa käsitellään lastentarhanopettajan vuorovaikutusta lapsiryhmän kanssa sekä lastentarhanopettajan mahdollisuuksia tukea lasten toimintaa riitatilanteissa.

3.1 Lastentarhanopettajan vuorovaikutus

Lastentarhanopettaja on koko ajan vuorovaikutuksessa lapsiryhmän kanssa. Kaikessa toiminnassa on lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta (Kalliala 2008, 11). Kasvattajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta esiintyy useammalla tasolla ja vuorovaikutuksen muotoja voivat olla ryhmätilanteet tai kahdenkeskiset hetket lapsen kanssa (Ahonen, 2015, 49). Lasta kunnioittava ja kuunteleva ilmapiiri on tasokasta ja usein hyvässä ilmapiirissä myös kasvatushenkilöstön kanssakäyminen on sujuvaa (Kalliala 2008, 11).

Lastentarhanopettajalla on vastuu lasten myönteisten sosiaalisten suhteiden tukemisesta. (Neitola 2010, 217). Opettajalla on keskeinen merkitys olla erilaisten kokemusten mahdollistajana ja rikastajana, sillä lapsen vuorovaikutustaidot ja leikkitaidot kehittyvät juuri näiden avulla (Ikonen 2006, 159). Lapsen kehitykselle kaikki vuorovaikutuksen muodot ovat merkityksellisiä. Ryhmässä työskentely opettaa lapselle sosiaalisia taitoja ja sitä, miten työskennellään yhtä aikaa useamman yksilön kanssa. Kasvattajan antama tuki on hyvin merkityksellistä silloinkin, kun lapsi luo vuorovaikutussuhtetta vertaisryhmän jäseniin pienryhmässä. Vuorovaikutus, joka tapahtuu opetuksen äärellä, on suuressa roolissa suhteessa lapsen kokonaisvaltaisen kasvuun ja kehitykseen. (Ahonen 2015, 49-50.) Lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymiseen vaikuttaa se, millaiset ovat lapsen kokemukset aikuisen kanssa toteutuneesta vuorovaikutuksesta (Koivunen & Lehtinen 2016, 174). Varhaiskasvatuksen henkilöstön on tärkeä tiedostaa, että heidän tapansa

toimia ja olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, välittyy mallina lapsille. Sen pohjalta lapset omaksuvat varhaiskasvatusyhteisön arvoja, asenteita ja tapoja. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 28.)

Lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioiminen edellyttää lastentarhanopettajalta jokaisen lapsen ja lapsiryhmän hyvää tuntemusta. Toimiva lapsi-aikuinen suhde on dialoginen ja hyvä lapsituntemus syntyy jokaisen aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutussuhteessa. Kasvattajalla täytyy olla valmiuksia huomioida lapsen vuorovaikutuksellinen kehitystaso ja kyetä arvioimaan lapsen erilaisia ominaisuuksia, piirteitä, kehityksellisiä tarpeita sekä myös itseään ja muuttuvia tilanteita. (Neitola 2010, 225.)

Koivunen ja Lehtinen mainitsevat, että sensitiivisen aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen tunnuspiirteitä ovat seuraavat: säätelevä, tyydyttävä ja rikastuttava vuorovaikutus. *Säätelevä vuorovaikutus* rauhoittaa, tynnyttää ja ottaa vastaan lapsen tunteita sekä työstää tunteita. Säätelevällä vuorovaikutuksella aikuinen auttaa lasta hahmottamaan toimintaa ja toiminnan sääntöjä sekä rajaa ja jäsentää niitä. *Tyydyttävä vuorovaikutus* puolestaan on emotionaalisten ja fyysisten tarpeiden samanaikaista tyydyttämistä. *Rikastuttava vuorovaikutus* tarkoittaa sitä, että aikuinen on innostunut ja kiinnostunut, seuraa ja on utelias lapsen mielensisäisille asioille. Aikuinen antaa lapselle hänelle sopivia haasteita, tukee lasta eikä katkaise lapsen aloitteita tai ohjaa liikaa. (Koivunen & Lehtinen 2016, 174.)

Kasvatustapahtuma muotoutuu vuorovaikutuksen kautta, johon liittyy aikaisemmin omaksuttuja käytäntöjä ja tottumuksia. Eettisessä ammatissa toimiminen vaatii työn ja ammatin arvojen jatkuvaa puntarointia. Kun kasvattaja arvioi omaa toimintaansa, arvioi hän samalla kasvatus-toimintaa suhteessa lapseen. Kasvatuskäsitykset liittyvät kasvatuksen tavoitteisiin ja arvopäämääriin. Myös lasten on todettu pyrkivän tavoitteiden mukaiseen toimintaan. Lasten välisessä kansakäymisessä on havaittu sosiaalisen sopimisen ja järjestyksen muotoja. Lasten välisissä neuvotteluissa on havaittu esimerkiksi kaupankäyntiä ja kompromisseja. (Lundán 2009, 30,32.)

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria ohjaavissa periaatteissa nostetaan ristiriidat esille useaan kertaan. Henkilöstö tukee lasten vertaissuhteiden syntymistä ja vaalii ystävyyssuhteita. Turvallisessa yhteisössä puututaan ristiriitoihin ja opetellaan rakentavia keinoja niiden ratkaisemiseen. Lasten kanssa opetellaan tunnistamaan ja ratkaisemaan ristiriitoja rakentavasti. Tämä vahvistaa lapsen sosiaalisia taitoja. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 29, 31.)

Lúndanin tutkimuksessa nousi esiin varhaiskasvattajan kokemus siitä, että on tärkeää, ettei haasteellista tilannetta siirretty lapsen ominaisuudeksi, joka saattoi johtaa helposti toisen syytelyyn ja vähättelyyn. Tärkeänä varhaiskasvattajat pitivät kiireettömyyden tunnetta, jolloin haastavan tilanteen purkamiseen käytettiin kahdenkeskistä aikaa. Kahdenkeskinen tilanne oli ensinnäkin rauhallisempi ja antoi varhaiskasvattajille ryhmätilannetta paremmin mahdollisuuksia tulkita lapsen tarpeita esimerkiksi konfliktin jälkeen. (Lúndan 2009, 129.)

Yksi virheistä voi olla kasvattajan kyvyttömyys antaa lapsen aloittaa ”puhtaalta pöydältä” haastavan kasvatustilanteen jälkeen. Jos lapsi esimerkiksi tulistuu jo aamusta, kasvattajilla saattaa olla taipumus kiristää kontrollia loppupäivän ajaksi, jotta haastavia tilanteita ei syntyisi lisää. Aikuinen tukeutuu usein voimakkaaseen kontrolliin juuri vaikean temperamenttityypin omaavien lasten kanssa. On aikuisen valinta, kiinnittääkö hän huomioita toistuvasti vain ongelmallisiin alueisiin, joissa lapsi kaipaa vielä paljon tukea, vai suhtautuuko hän positiivisesti lapsen vahvuusalueisiin. Tapahtumien ennakointi ja lapsen auttaminen hänelle haastavien tilanteiden ylitse luo lapselle turvaa ja luottamusta aikuiseen. Konflikteja ja liian vaikeista haasteista aiheutuvaa mielipahaa voidaan ehkäistä varhaiskasvattajien taitavan ennakkoinnin ja oikein mitoitettun tuen avulla. Rutiininen avulla lapsille annetaan mahdollisuus ennakoida tulevia tapahtumia ja ajan kulkua. (Ahonen 2015, 60,66.)

3.2 Tukeminen

Tukemisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa erilaisia keinoja, joita lastentarhanopettaja voi käyttää tukeakseen lasta riitatilanteissa sekä siinä tapahtuvassa tunteiden säätelyssä. Lasten kanssa voidaan harjoitella erilaisia vaikeita tilanteita etukäteen. Tällöin lapsi pystyy ennakoimaan millaiset käyttäytymismallit toimivat erilaisissa tilanteissa, sillä niissä harjoitellaan erilaisia toimintatapoja. Näissä harjoituksissa lapsi myös pystyy opettelemaan omien tunteiden hallitsemista. Erilaisten toimintatapojen harjoittelu tilanteiden varalle on hyödyllistä, sillä kun riitatilanne ilmenee, voidaan lasta muistuttaa etukäteen harjoitelluista tavoista. (Cantell 2010, 33.)

Päiväkodissa lapset opettelevat ryhmässä toimimista. Yhteisillä leluilla ja tavaroilla leikkiminen, niiden jakaminen ja oman vuoron odottaminen ovat haasteellisia pienille lapsille. Oman paikan puolustaminen, tavaroiden kädestä nappaaminen tai hiekkakakkujen rikkominen nostattavat voimakkaita tunteita. Osa lapsista vetäytyy ja pitää tunteet sisällään, osa taas ilmaisee

tunteensa välittömästi ja toimii niiden pohjalta. Tällaisissa tilanteissa käy usein niin, että kasvattaja reagoi vasta, kun joku itkee. Kasvattajaa tarvittaisiin kuitenkin jo aikaisemmin, sillä lapset tarvitsevat kokemuksia aikuisen kyvystä ja tavasta havaita haasteellisia tilanteita ja selvittää niitä. Varhaisella puuttumisella estetään myös tilanteiden paisuminen ja hallinnasta riistäytyminen. (Nurmi & Schulman 2013.) Repo (2015, 125-127) toteaa, että tunnetaitojen kehitymisessä vertaisryhmä on keskeisessä asemassa. Vertaisryhmässä lapsi pääsee testaamaan taitojaan tasa-arvoisessa suhteessa. Lapsen ja hoivaajan suhde on sen sijaan asymmetrinen. Tällöin lapsi tarvitsee aikuista selviytyäkseen ja on monin tavoin riippuvainen tästä. Lapsi tarvitsee aikuista kehitysohjaajaksi ajattelemaan lapsen puolesta ja yhdessä lapsen kanssa sekä säätelmään lapsen impulsseja ja tunteita, joita lapsi ei itse kykene vielä hallitsemaan. (Nurmi & Schulman 2013, 40-41.)

Erilaiset pettymykset kuuluvat lasten elämään, eikä niiltä voi välttyä. Pettymyksensietokyky on taito, jota tulee harjoitella. Erilaisista tunteenpurkauksista keskusteleminen yhdessä lapsen kanssa auttaa lasta oppimaan sosiaalisemotionaalisia taitoja. Se, että lapsen erilaisia sosioemotionaalisten valmiuksien riittävä tukeminen ehkäisee erilaisia mahdollisia käyttäytymisen pulmia tulevaisuudessa. Varhaiskasvatuksen rooli lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehitykseen on merkittävä. Laadukas varhaiskasvatus onkin yhteydessä sosioemotionaaliseen hyvinvointiin. (Ahonen 2017, 52-53, 30.)

4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus on toteutettu paritutkimuksena ja työskentely on tapahtunut yhdessä. Parityöskentely koettiin luontevana tapana toteuttaa tutkimus, koska aiempi kandidaatin tutkielma oli myös toteutettu yhdessä. Paritutkijuuden valintaan vaikutti myös yhteinen mielenkiinto tutkittavaa aihetta kohtaan. Työnjako on ollut tasapuolista, sillä molemmat tutkijat ovat osallistuneet tutkimuksen jokaiseen vaiheeseen. Tutkimuksen aikana on saatu laaja kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimus aloitettiin tutkimusaiheen valinnalla, jota ohjasi oma mielenkiinto lasten välisiä riitatilanteita kohtaan. Tutkimuksen apuna toteutettiin pilottihaastattelu keväällä 2017. Pilottihaastattelu ohjasi tutkimuksen aihetta ja tutkimukseen valikoituneita haastattelukysymyksiä. Varsinainen tutkimus on toteutettu syksyn 2017 ja 2018 aikana. Syksyllä 2017 otettiin yhteyttä eri Oulun päiväkoteihin saatekirjeellä, joista yksi päiväkoti lähti tutkimukseen mukaan. Tutkimuksen alustavana ideana oli tutkia erityisesti lasten tunteiden säätelyä riitatilanteissa, mutta tutkimuksen edetessä tutkimuksen aihe keskittyi enemmän yleisesti lasten välisiin riitatilanteisiin. Tutkimusaiheen muotouduttua, haettiin tutkimuslupa Oulun kaupungilta aineiston keräämistä varten. Kun tutkimuslupa oli hankittu, alkoi tutkimusaineiston kerääminen.

Seuraavaksi käydään läpi tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen käsitellään laadullista analyysiä ja fenomenografista tutkimusta sekä pohditaan fenomenografisen lähestymistavan soveltuvuutta tutkimukseen. Lisäksi kerrotaan aineiston keruusta ja analyysiprosessista.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää lastentarhanopettajien käsityksiä lasten riitatilanteista sekä lastentarhanopettajien omia keinoja tukea lasta riitatilanteissa. Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää lasten riitatilanteita mahdollisimman laajasti, erityisesti lastentarhanopettajan näkökulmasta. Haastateltavilta kysyttiin tunteiden säätelyn kehittymisen merkitystä riitatilanteissa, riitatilanteiden syitä, omia kokemuksia riitatilanteista, erilaisia keinoja selviytyä riitatilanteista sekä puuttua niihin.

Olemme muotoilleet tutkimuskysymykset seuraavanlaisiksi:

1. Minkälaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on lasten riitatilanteista?

2. Minkälaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on omista keinoista tukea lasta riitatilanteissa?

4.2 Laadullinen tutkimus ja fenomenografia

Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus tarkoittaa erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä (Metsämuuronen 2006, 83). Laadullisen tutkimuksen synonyymeina voidaan pitää muun muassa “ymmärtävä” ja “ihmistutkimus”. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustulokset eivät ole käyttäjästä tai havaintomenetelmästä irrallisia. Laadullinen tutkimus korostaa teoriaa tutkimuksen lähtökohtana. Tutkimustyyppiltään laadullinen tutkimus on empiiristä ja siinä on kyse empiirisen analyysin tavasta tarkastella havaintoaineistoa ja argumentoida. Laadullisen tutkimuksen yleisimpinä aineistonkeruumenetelminä ovat muun muassa haastattelu, kysely ja havainnointi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 20-24, 71.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan omat ennakkokäsitykset eivät saa vaikuttaa tutkimuksen analysointiin ja saataviin tutkimustuloksiin (Metsämuuronen 2006, 121).

Tämä tutkimus on laadullinen, fenomenografinen tutkimus. Koska tutkimuksessa selvitetään lastentarhanopettajien käsityksiä lasten ristiriitatilanteista, toimii fenomenografia hyvänä lähestymistapana. Tutkimuksessa on käytetty Niikon (2003) teosta pohjana fenomenografiselle analyysille. Fenomenografia tutkii lasten, nuorten, aikuisten ja ikääntyneiden henkilöiden käsityksiä ja kokemuksia erilaisista kasvatustieteen ilmiöistä, luonnollisissa tilanteissa (Niikko 2003, 7). Fenomenografia pohjautuu empiiriseen aineistoon, josta tehdään erilaisia päätelmiä ja lopulta päätelmistä laaditaan kuvaus. Teoria on tutkimuksessa kuitenkin myös tärkeässä asemassa. (Anttila 2006, 335.)

Käsitys muodostuu ihmisen kokemuksen ja ajattelun kautta (Anttila 2006, 335.) Käsitys on mielensisältö ja heijastaa kokemusta ilmiöstä sellaisena kuin tutkittavat henkilöt sen kokevat (Niikko 2003, 25). Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita siitä, miten maailma hahmottuu ihmisen tietoisuudessa (Anttila 2006, 335). Käsittämisen kautta ihminen luo merkityksiä itsensä ja muun maailman välille. Tätä kautta ihminen luo samalla raamin, jonka sisällä hän voi muodostaa tietoa. Keskeiseksi fenomenografiassa nousee kokemus, joka heijastuu käsitysten kautta. (Niikko 2003, 25.) Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, minkälaisia merkityksiä lastentarhanopettajat antavat 5-6-vuotiaiden lasten riitatilanteille. Fenomenografisessa lähestymistavassa on tärkeää huomioida se, että tieto on suhteellista ja sisältää jatkuvan vuorovaikutussuhteen ajattelun, kokemuksen ja ilmiön välillä. Tutkimuksessa kartoitetaan lastentarhanopettajien

käsityksiä lasten tunteiden säätelystä ristiriitatilanteissa. Tutkimuksesta saatu tieto heijastaa siten lastentarhanopettajien käsityksiä: ajattelun, kokemuksen ja ilmiön kokonaisuudesta. (Niikko 2003, 26.)

Fenomenografian perusideana on kuvata yksilön käsityksiä todellisuuden jostakin ulottuvuudesta mahdollisimman totuudenmukaisesti (Niikko 2003, 28). Tausta-ajatuksena fenomenografiassa on, että eri ihmiset antavat erilaisia sisältöjä ilmiöille ja kokevat sekä käsittävät samoja asioita eri tavoin. Laadullinen analyysi tarkastelee aineistoa kokonaisuutena, eikä sen ajatella edustavan jotain yleistä lainalaisuutta. Siinä vain pyritään selittämään jotain ilmiötä. (Alasuutari 2011, 38-39.) Fenomenografia kuvaa siis ihmisen muodostamia käsityksiä tietystä ilmiöstä (Anttila 2006, 335).

Tutkimuksessa pyritään selvittämään laajemmin erilaisia lasten välisiä riitatilanteita ja sitä millaisena lastentarhanopettajat käsittävät riitatilanteet. Tutkijan tehtävä on näyttää ilmiöiden sisäinen vaihtelu yksilöstä toiseen sen mukaan, miten näiden ihmisten kokemukset, käsitykset ja ymmärrykset todellisuudesta varioivat (Niikko 2003, 29).

4.3 Aineiston keruu

Aineiston keruu toteutettiin haastatteluilla. Tutkimuksessa haastateltiin neljää eri lastentarhanopettajaa yksilöhaastattelulla. Tutkimuksen kannalta neljä haastateltavaa koettiin riittävänä. Haastattelu koettiin hyvänä tiedonkeruumenetelmänä haastattelun joustavuuden takia. Haastattelussa pystytään toistamaan kysymys ja selventää syntyneitä väärinkäsityksiä tarvittaessa. Haastattelussa voidaan käydä keskustelua tiedonantajan kanssa. Haastattelun avulla pyritään saamaan tietoa halutusta asiasta mahdollisimman paljon. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73; Tuomi & Sarajärvi 2018, 85.)

Kaikki haastateltavat lastentarhanopettajat olivat samasta päiväkodista. Haastattelun aiheesta oli haastateltaville kerrottu etukäteen ja haastattelun ajankohta oli sovittu hyvissä ajoin etukäteen. Koulutustaustaltaan haastateltavat lastentarhanopettajat olivat sekä opistotaustaisia että yliopistokoulutuksen käyneitä lastentarhanopettajia ja työkokemusta heillä oli 1-30 vuotta. Lastentarhanopettajat työskentelivät haastatteluhetkellä 1-3-vuotiaiden, 3-4-vuotiaiden sekä 5-6-vuotiaiden lasten ryhmissä. Kaikilla haastateltavilla oli kokemusta 5-6-vuotiaiden lasten kanssa työskentelemisestä, joten haastateltavien koettiin sopivan tutkimukseen.

Haastattelu toteutettiin puolistrukturoidulla haastattelumenetelmällä. Puolistrukturoidussa haastattelussa on siis tietyt aihepiirit, mutta kysymysten järjestys ja muotoilu voivat vaihdella (Tiittula & Ruusuvuori 2009, 11). Haastatteluhetkellä haastattelukysymyksiä tarkennettiin tai syvennettiin vastauksista riippuen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88). Haastattelukysymystä syvennettiin esimerkiksi esittämällä haastateltavalle jatkokysymyksiä. Tutkijan tulee osoittaa, että tutkimushenkilöt ovat ilmaisseet käsityksensä juuri tutkittavana olevasta asiasta. Tutkijan tulee myös osoittaa se, että he ovat ilmaisseet sen, mitä todella ajattelevat, eivätkä ole esimerkiksi noudatelleet otaksumiaan siitä, mitä haastattelija haluaa heidän sanovan. (Syrjälä ym. 1994, 152.) Annoimme haastateltaville mahdollisuuden kertoa käsityksistään ilman, että haastateltavia johdateltiin antamaan tietynlaisia vastauksia.

Ennen haastattelun alkamista, haastateltaville kerrottiin haastattelutilanteesta ja haastattelun kuluista. Haastateltavaa tulee informoida hyvin haastattelutilanteesta (Tiittula & Ruusuvuori 2009, 17). Haastattelu järjestettiin niin, että molemmat tutkijat toimivat haastattelijoina. Tämän ajateltiin lisäävän ja syventävän ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelun aikana lastentarhanopettajat pystyivät kertomaan käsityksistään mahdollisimman monipuolisesti. Haastattelut toteutettiin haastattelupäiväkodissa rauhallisessa huoneessa, jotta haastattelu ei häiriintyisi.

Haastattelut nauhoitettiin Oulun yliopistosta lainatulla nauhurilla sekä puhelimelle saatavalla nauhoitussovelluksella. Näin varmistuttiin, että haastattelut tallentuvat useaan laitteeseen. Yksi haastattelu kesti noin 10-25 minuuttia riippuen haastateltavasta lastentarhanopettajasta. Joillakin haastateltavilla oli enemmän kerrottavaa ja kokemuksia jaettavana asiasta, kuin toisilla. Haastatteluiden pituuteen vaikutti haastateltavien työkokemus. Nauhoitukset on pidetty tallessa tutkimuksen teon ajan ja poistettu tutkimuksen päätyttyä. Haastatteluiden avulla saatiin kokonaisvaltainen ja laaja käsitys tutkittavasta ilmiöstä, siihen liittyvästä ajattelusta sekä riitatilanteisiin liittyvistä erilaisista kokemuksista.

4.4 Aineiston analyysi

Seuraavaksi aukaistaan tämän tutkimuksen eri vaiheita mukaillen Niikon (2003) sekä Huuskon ja Paloniemen (2006) fenomenografista analyysia.

VAIHE 1: LITTEROINTI

Haastattelun jälkeen haastattelusta saatu aineisto on litteroitu huolellisesti eli aineisto saatettiin sellaiseen muotoon, että analysoiminen on mahdollista. Litteroinnilla tarkoitetaan puhtaaksi

kirjoittamista (Metsämuuronen 2006, 88, 122.) Litteroitava aineisto jaettiin puoliksi tutkijoiden kesken.

VAIHE 2: MERKITYSYKSIKÖIDEN ETSIMINEN

Ensimmäinen vaihe fenomenografisessa analyysissä on merkitysyksiköiden etsiminen (Huusko & Paloniemi 2006, 166-167). Litteroitu aineisto on luettu läpi useaan otteeseen, jotta aineistosta saatiin muodostettua kokonaiskuva. Lukemisen jälkeen aineistosta on tarkoitus löytää tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta tärkeitä ilmauksia ja hahmottaa tutkittavien kokonaiskäsitystä. (Niikko 2003, 33.) Aineistosta alettiin keräämään tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisiä ilmauksia. Tässä vaiheessa on tärkeää, että keskitytään pelkästään ilmauksiin, eikä niitä tuottaneisiin tutkittaviin (Niikko 2003, 33). Tutkimuskysymysten kannalta merkitykselliset ilmaukset yliviivattiin aineistosta. Pääasiassa merkitysyksiköiksi valikoitui lauseita tai puheenvuoroja. Kun merkitykselliset ilmaukset oli löydetty, tulostettiin ilmaukset konkreettisesti paperille ja leikattiin irti, jotta merkitysyksiköitä pystyttiin vertailemaan toisiinsa helpommin. Tässä vaiheessa merkitysyksiköt jaoteltiin samankaltaisuuksien perusteella.

VAIHE 3: KÄSITYSRYHMIEN MUODOSTAMINEN

Analyysin toisessa vaiheessa tutkija etsii, lajittelee ja ryhmittelee merkityksellisiä ilmauksia ryhmiksi tai teemoiksi (Niikko 2003, 34). Litteroinnin jälkeen merkitysyksiköitä vertailtiin vielä tarkemmin keskenään. Samaa tarkoittaville ilmauksille keksittiin ilmauksia yhteisesti kuvaava käsitysryhmä. Käsitysryhmä on isolla fontilla *-merkillä ilmauksen jälkeen. Jotkin ilmaukset saattavat sisältää useamman käsitysryhmän. (Taulukko 1)

Taulukko 1.

KÄSITYSRYHMÄ	MERKITYSYKSIKÖT
<p>PEDAGOGISET MENETELMÄT</p> <p><i>Millaisia ratkaisumalleja käytät selvittäessä lasten välisiä riitatilanteita?</i></p>	<p>-nyt rauhoitutaan *RAUHOITTUMINEN (4)</p> <p>-annetaan lapsen ensiks rauhoittua ja sitten keskustellaan *RAUHOITTUMINEN *LAPSEN KANSSA JUTTELU</p> <p>-se jäähypenkki ei oo huono, ku ei siis siinä tarvi käyttää sitä nimeä eikä sitä lasta panna johonkin toiseen huoneeseen yksin istumaan penkille ja sit se siellä niinku itkis *RAUHOITTUMINEN *LAPSEN KANSSA JUTTELU</p> <p>-voidaan käyttää sellasta ratkasumallia että ku ''sulla ei nyt oikeesti onnistu nii tuu nyt pois sieltä, että tuut hetkeksi tänne niinku miettimään sitä asiaa, että miten sä nyt toimit kun sä meet uuestaan tuonne''.</p> <p>*RAUHOITTUMINEN</p>

Tässä vaiheessa siis ryhmiteltiin ja lajiteltiin kunkin haastattelukysymyksen alle merkityksellisiä ilmauksia ja niistä muodostettiin käsitysryhmiä. Jos samankaltaisia ilmauksia oli useampia, ne liitettiin saman käsitysryhmän alle. Käsitysryhmä kuvaa ilmauksia. Saman haastattelukysymyksen alle kertyi useita eri käsitysryhmiä. Esimerkiksi ilmaukset *“nyt rauhoitutaan”* ja *“annetaan lapsen ensiks rauhoittua ja sitten keskustellaan”* liitettiin saman käsitysryhmän *“rauhottuminen”* alle.

VAIHE 4: ALAKATEGORIOIDEN MUODOSTAMINEN

Kolmannessa analyysin vaiheessa määritetään kategorioita ja kategoriarajoja. Tässä vaiheessa muodostuvia kategorioita kutsutaan alatasen kategorioiden joukoksi. (Niikko 2003, 36). Käsitysryhmiä yhdisteltiin ja niille keksittiin niitä yhteisesti kuvaava alakategoria. Nämä muodostuneet alakategoriat kuvaavat käsitysten keskeisimpiä piirteitä (Huusko & Paloniemi, 2006).

Alakategoria **pedagogiset menetelmät** sisältää 18 eri käsitysryhmää. Tämä alakategoria vastaa kysymykseen: “Millaisia ratkaisumalleja käytät selvittäessä lasten välisiä riitatilanteita?”. Käsitysryhmiä olivat esimerkiksi leikin lopettaminen kokonaan, leikin kokonaan vaihtaminen, juttelu ja rauhoittuminen.

Alakategoria **läsnäolo** sisältää 15 eri käsitysryhmää. Tämä alakategoria vastaa kysymykseen “Minkälaisena koet lastentarhanopettajan roolin lasten välisissä riitatilanteissa?”. Käsitysryhmiä olivat esimerkiksi anteeksi pyytämisen opettelu, aikuisen läsnäolo selvittämistilanteessa, leikin seuraaminen ja riidan sopimisvaiheen seuraaminen ja mahdollisuus harjoitella.

Alakategoria **erilaiset vuorovaikutustilanteet** sisältää 15 eri käsitysryhmää. Tämä alakategoria vastaa kysymykseen “Millaisista asioista lasten välille syntyy riitoja?” ja “Kuvaile erilaisia riitatilanteita, joita lasten välille syntyy.” Käsitysryhmiä olivat esimerkiksi tönäisy, riitaa lelusta, alkaminen ja leikkiin liittyvät valinnat.

Alakategoria **tunteiden kokonaisvaltaisuus** sisältää 13 eri käsitysryhmää. Tämä alakategoria vastaa kysymykseen “Kerro miten lasten tunteet näkyvät päiväkodin arjessa? Käsitysryhmiä olivat esimerkiksi tunteet näkyvät, erilaisten tunteiden kirjo ja niiden kokeminen ja tunteenpurkauksia.

Alakategoria **tunteiden säätely kehittyvänä taitona** sisältää 8 eri käsitysryhmää. Tämä alakategoria vastaa kysymykseen “Kuvaile tunteiden roolia lapsen kehityksessä.” Käsitysryhmiä olivat esimerkiksi tunteiden ilmaisun opettelu ja kehittynyt tunteiden säätely.

Alakategoria **osa kehitystä** sisältää 15 eri käsitysryhmää. Alakategoria vastaa kysymykseen “Kerro minkälaisena käsität lasten väliset riitatilanteet?” Käsitysryhmiä olivat esimerkiksi lapsen ei pidä olla herkkähiipiäinen, ei tunteiden sisään kääntämistä ja vertaissuhteet vaikuttavat.

Alakategoria **lastentarhanopettajan moninaiset tunteet** sisältää 18 eri käsitysryhmää. Tämä alakategoria vastaa kysymykseen “Minkälaisia kokemuksia sinulla on lasten välisistä riitatilanteista”. Käsitysryhmiä olivat esimerkiksi sanallinen satuttaminen häijyä, työlästä, aikuista ei tarvita aina ja lasten tuntiessa riitojen selvittäminen helpompaa.

Alakategoria **erilaiset tavat toimia** sisältää 24 eri käsitysryhmää. Tämä alakategoria vastaa kysymykseen “Minkälaisia keinoja lapset käyttävät selviytyäkseen riitatilanteista?” Käsitysryhmiä olivat esimerkiksi halu jatkaa leikkiä, ryhmäpaine ja toisten manipulointi.

Alakategoria **sosioemotionaaliset taidot** sisältää 12 eri käsitysryhmää. Tämä alakategoria vastaa kysymykseen “Mitä lapset voivat oppia eri riitatilanteista?” Käsitysryhmiä olivat esimerkiksi ratkaisumallien oppiminen vähitellen, vuorovaikutustaidot ja tunteen ilmaisu.

Alakategoria **pedagogiset päämäärät** sisältää 3 eri käsitysryhmää. Tämä alakategoria vastaa kysymykseen “Millainen on onnistunut ratkaisu riitatilanteelle?” Käsitysryhmiä olivat esimerkiksi leikin jatkuminen ja siitä eteneminen ja tunteen rauhoittaminen.

Tässä yksi esimerkki käsitysryhmistä ja niistä muodostetusta alakategoriasta.

Taulukko 2.

ALAKATEGORIA ja haastattelukysymys	KÄSITYSRYHMÄT
PEDAGOGISET MENETELMÄT Millaisia ratkaisumalleja käytät selvittäessä lasten välisiä riitatilanteita?	1. LEIKIN LOPETTAMINEN KOKONAAN 2. LEIKIN KOKONAAN VAIHTAMINEN 3. JUTTELU 4. RAUHOITTUMINEN 5. TILANTEEN RAUHOITTAMINEN 6. KIRJAN LUKEMINEN 7. MIELENKIINNON SIIRTÄMINEN 8. YHTEISET SÄÄNNÖT 9. LEIKKIKÄVERIN ARPOMINEN 10. AIKUINEN PÄÄTTÄÄ LAPSEN LEIKKIKÄVERIN 11. PIENRYHMISSÄ TOIMIMINEN 12. LEIKKI APUNA 13. LAULUT APUNA 14. LAPSEN SIIRTÄMINEN RAUHALLISEMPAAN YMPÄRISTÖÖN 15. ENNALTAEHKÄISY 16. KUUNTELEMINEN 17. TILANTEESEEN PUUTTUMINEN 18. PIKI-MATERIAALI

Alakategorioita muodostui yhteensä 10: pedagogiset menetelmät, läsnäolo, sosioemotionaaliset taidot, osa kehitystä, pedagogiset päämäärät, tunteiden kokonaisvaltaisuus, tunteiden säätely kehittyvänä taitona, erilaiset vuorovaikutustilanteet, lastentarhanopettajan moninaiset tunteet, ja erilaiset tavat toimia.

VAIHE 5: YLÄKATEGORIOIDEN MUODOSTAMINEN

Seuraavaksi yhdistimme alakategorioita yhä laajemmiksi ylemmän tason kategorioiksi eli yläkategorioiksi (Taulukko 3). Alakategorioita yhdisteltiin niiden yhtäläisyyksien perusteella ja yläkategoriat nimettiin niitä yhteisesti kuvaavalla nimellä. Yläkategorioita syntyi kolme kappaletta: **yksilöllinen kehitys**, **vertaissuhteet** sekä **ammattitaito**.

Taulukko 3. Alakategoriat ja niistä muodostuneen yläkategoriat

YLÄKATEGORIAMAT	ALAKATEGORIAMAT
YKSIÖLLINEN KEHITYS	-OSA KEHITYSTÄ -SOSIOEMOTIONAALISET TAITOT -TUNTEIDEN KOKONAISSALTAISUUS -TUNTEIDEN SÄÄTELY KEHITYVÄNÄ TAITONA -ERILAISET TAVAT TOIMIA
VERTAISSUHTEET	-ERILAISET VUOROVAIKUTUSTILANTEET
AMMATTITAITO	-PEDAGOGISET MENETELMÄT -LÄSNÄOLO -PEDAGOGISET PÄÄMÄÄRÄT -LASTENTARHANOPETTAJAN MONINAISET TUNTEET

Yläkategoriaan **yksilöllinen kehitys** kuuluvat seuraavat alakategoriat: osa kehitystä, sosioemotionaaliset taidot, tunteiden kokonaisvaltaisuus, tunteiden säätely kehittyvänä taitona sekä erilaiset tavat toimia. Yläkategoriaan **vertaissuhteet** kuuluu alakategoria erilaiset vuorovaikutustilanteet. Yläkategoriaan **ammattitaito** kuuluvat alakategoriat: pedagogiset menetelmät, läsnäolo ja pedagogiset päämäärät sekä lastentarhanopettajan moninaiset tunteet.

5 Tutkimuksen tulokset

Aineistosta löytyi kolme erilaista lasten riitatilanteita ja lastentarhanopettajan tukemisen keinoja kuvaavaa yläkategoriaa, jotka havainnollistavat lastentarhanopettajien tyypillisempiä käsityksiä riitatilanteista sekä omista keinoista tukea niitä. Seuraavaksi avataan yläkategorioita kuvaamalla niiden keskeisiä merkityksiä sekä näiden yläkategorioiden välisiä suhteita. Tulokset sisältävät suoria lainauksia, jotka on liitetty yläkategorioiden yhteyteen.

5.1 Lastentarhanopettajien käsityksiä 5-6-vuotiaiden lasten riitatilanteista

Tässä luvussa aukaistaan tutkimustulokset ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta. Tähän kuuluvat yläkategoriat vastaavat tutkimuskysymykseen “*Minkälaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on 5-6-vuotiaiden lasten riitatilanteista?*” Yläkategoriat ovat **yksilöllinen kehitys** (Kuvio 1) ja **vertaissuhteet** (Kuvio 2). Yläkategoriat on käsitelty erikseen, koska niissä ilmeni monenlaisia käsityksiä. Ensimmäisenä käsitellään yksilöllinen kehitys yläkategoria, jonka jälkeen käydään läpi vertaissuhteet yläkategoria.

Yläkategoria 1: Yksilöllinen kehitys

Kuvio 1



1) Yläkategoria *yksilöllinen kehitys* koostuu siis useista eri alakategorioista. Yhteistä näille kaikille alakategorioille on se, että ne kaikki kuvastavat sitä, että riitatilanteissa toimiminen on lapsilla hyvin yksilöllistä ja kehitystasosta riippuvaa.

Alakategorioiden keskeisimmiksi piirteiksi nousivat riitatilanteet, jotka nähtiin harjoitteluna. Lisäksi korostui toisten ihmisten kanssa toimiminen ja se, että negatiiviset tunteet sallittiin. Tunteiden näkymistä ja näyttämistä arjessa korostettiin. Tunteita ja niiden kehittymistä pidettiin tärkeänä osa-alueena lapsen kehityksessä ja tunteiden säätelyä pidettiin hyvin yksilöllisesti kehitettävänä. Lasten nähtiin toimivan eri tavoin riitatilanteissa, joista yleisintä oli aikuisen luo haikautuminen.

Seuraavaksi avataan keskeisimpiä käsityksiä yläkategoriasta yksilöllinen kehitys.

Tutkimusaineistosta nousee esiin se, että riitatilanteet lasten välillä nähtiin hyvin **tavallisina ja arkipäiväisinä, osana kehitystä**. Kasvattaja nähtiin näissä tilanteissa tukijana, joka auttaa ja antaa lapsille työkaluja päästä riidasta sovintoon. Tutkittavat kokivat, että riitatilanteet olivat normaaleja vuorovaikutustilanteita. Näissä tilanteissa lapset harjoittelevat hyväksyttäviä kanssakäymisen malleja ja erilaisia neuvottelutaitoja:

“Tää oli niinkö vaikee, mutta tota niitä sattuu meille, sen takia me harjoittelemme sitä, että me emme ole valmiita ja aikuinen tekee virheitä, niinkuin sinäkin teet virheitä.”

“Se on semmosta tavallista harjoittelemista vuorovaikutustilanteisiin ja ihmisten kans ja mennään niinku eteenpäin. “

Lastentarhanopettajien ilmauksissa korostui vahvasti se, että riitatilanteet koettiin hetkiksi, jolloin lastentarhanopettaja voi kääntää tilanteen opettavaiseksi. Kasvattaja voi yhdessä lasten kanssa pohtia mikä olisi riitatilanteen ratkaisun kannalta järkevää ja kuinka lapsi voi vastaavanteissa tilanteessa tulevaisuudessa toimia eri tavoin. Kronqvist (2004) mainitsee myös tutkimuksissaan, että konfliktit nähdään kehityksen toimeenpanevana voimana ja konfliktit ovat osa vertaiskulttuurin ja sosiaalisen järjestyksen rakentamista. (Kronqvist 2004, 24.)

Tutkimusaineistossa korostui myös toisten **ihmisten kanssa toimimisen tärkeys**. Lastentarhanopettajat kokivat, että lapsiryhmässä lapset oppivat sosioemotionaalisia taitoja ja oppivat vähitellen, miten toimia ryhmässä tarkoituksenmukaisella tavalla. Samalla lapsi oppii tunnistamaan omia ja toisten lasten tunteita. Lapsille haluttiin luoda vertaisryhmässä sellainen ilmapiiri, jossa kaikkien lasten on hyvä olla ja kaikki voivat tuoda omia tunteitaan esille kuitenkin saattamatta toista:

“että miten ollaan toisten ihmisten kanssa, miten sulla on hyvä olla siinä ja mulla on hyvä olla11

*“ristiriitatilanteet on niitä opettavaisia, kasvattavaisia, niitten kautta lapsi oppii taval-
laan, että miten siinä ryhmässä toimitaan ja myös tunteista, että mikä lapsen tunne on”*

Lapsen ja ympäristön välinen vuorovaikutus ovat niitä tekijöitä, jotka muovaavat lapsen käsi-
tystä omista mahdollisuuksista vaikuttaa ympäristöön ja säädellä itseään. Myönteisessä ja kan-
nustavassa vuorovaikutussuhteessa kasvattajan kanssa, lapsi saa aikuiselta tarvitsemaansa oh-
jausta ja opettelee suotuisan käyttäytymisen rajoja. (Aro, Laakso & Närhi 2007, 14.) Konfliktit
kuuluvat lapsen yksilölliseen kehitykseen (Corsaro 2003, 162).

Tutkimusaineistossa ilmeni se, että **negatiiviset tunteet sallitaan**. Lastentarhanopettajat toivat
esille sen, että lapselle tulee antaa mahdollisuus näyttää myös negatiivisia tunteita:

“ei haittaa vaikka itku tulee ja sä tunnet että sulla on paha mieli.”

*“on tärkeää myös että osaa näyttää sekä negatiiviset että positiiviset tunteet että ne on
ihmiselle tärkeitä.”*

Lastentarhanopettajat toivat ilmi ilmauksissaan, että lapsen on hyvä oppia käsittelemään kaik-
kia tunteita. Aron (2011, 27) mukaan lapsen on hyvä oppia käsittelemään myös kielteisiä tun-
teita:

“mitä tunteita ihmisellä on, miten niitä käsitellään”

Lapsen ollessa voimakkaan tunteen vallassa on merkityksellistä, että aikuinen osoittaa lapselle
tunteen olevan hyväksyttävä. Tärkeää on kertoa lapselle tämän lisäksi se, että vaikka tunne on
ymmärrettävä, sen ilmaiseminen toista vahingoittavalla tavalla ei ole. (Aro 2011, 27.)

Tutkittavat toivat esille, että lapset tuovat päiväkodissa tunteet esille hyvin kokonaisvaltaisesti
ja **kaikkien tunteiden näyttämistä** pidettiin tärkeänä:

“hyvin helposti minusta lapset näyttävät tunteensa”

“mutta sitte että tunteet pitää pystyä näyttämään elikkä se, että sekä ilot ja surut.”

“lapsella niin voimakkaasti tulee esille monesti tunteet.”

Lapsen kaikki tunteet ovat sallittuja, mutta se miten tunteita on sopivaa ilmaista, vaatii harjoit-
telua (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2017). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa
(2016, 23) todetaan, että lasten tunnetaidot kehittyvät ja vahvistuvat, kun lasten kanssa opetel-
laan havaitsemaan, tiedostamaan ja nimeämään erilaisia tunteita. Tämän takia onkin hyvä, että

lapset myös päiväkodissa näyttävät tunteitaan. Turvallisessa ilmapiirissä kaikkien tunteiden näyttäminen on sallittua ja kasvattajien tehtävänä on auttaa lapsia tunteiden ilmaisussa ja itsesäätelyssä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 32). Lapsi oppii omien tunteiden kanssa toimimista siten, että lapsen vanhemmat ja kasvattajat päiväkodissa jakavat lapsen kanssa tunnetiloja (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2017).

Lastentarhanopettajat korostivat sitä, kuinka lapset ovat hyvin yksilöllisiä siinä, miten he näyttävät omat tunteensa. Tunteiden säätelyn kehittyminen nähtiin hyvin yksilöllisenä. Tunteiden säätely nähtiin 5-6-vuotiailla lapsilla kuitenkin jo hyvin kehittyneenä, vaikka taitoja vielä harjoiteltiin. Tutkittavat toivat ilmauksissaan esiin sitä, kuinka jokainen lapsi on erilainen ja osa lapsista saattaa kertoa hyvin avoimesti omista tunteistaan. Tutkimusaineistossa korostui **lasten erilaiset tavat näyttää omia tunteitaan sekä lasten yksilöllinen kehittyminen:**

“Niillähän on, että on kaikenlaisia tunteita ja musta tuntuu, että se on hyvin yksilöllistä se ylipäättään se tunteiden näyttäminen tai tunteitten säätely.”

“toiset on hyvin avoimia ja sanoo kaikki hyvä ja pahat, miltä tuntuu.”

Lapsen siirtyessä kohti esikouluikää alkaa lapsi siirtyä ulkoisesta säätelystä kohti sisäistä säätelyä eli lapsi ei tarvitse enää tässä vaiheessa niin paljon aikuisen apua käyttäytymisensä säätelyssä. Lapsi pyrkii käyttäytymään ja ilmaisemaan omia tunteitaan tavalla, jolla saa ystäviä. (Aro 2011, 27.) Ristiriidat vähenevät iän myötä ja pienet lapset ovat vanhempina vähemmän kompetentteja ristiriitojen ratkaisijoita. Esikouluikäisten on todettu suhtautuvan myönteisemmin vertaisiin ja arvioivan ystävällistä käyttäytymistä myönteisemmin ja vihamielistä käyttäytymistä kielteisemmin kuin pienemmät lapset tekevät. (Kronqvist 2004, 26.)

Lapsilla on erilaisia tapoja toimia riitatilanteissa, joka käy ilmi tässä yläkategoriassa. Keskeisimpänä piirteenä aineistosta nousi esiin se, että **riidasta kerrotaan aikuiselle:**

“Ne hakeutuu aikuisen tykö”

“Aikuisten avunhakeminen, että ne tulee joko itse siinä jotka riitelee tai joku ulkopuolinen tulee hakeen sen aikuisen avun”.

Lastentarhanopettajat kokivat, että lapsi tulee usein itse kertomaan riidasta aikuiselle tai sitten joku riidan ulkopuolinen osallistuja tulee asiasta aikuiselle kertomaan. Kronqvist (2004, 27)

toteaakin, että usein lapset hakevat aikuisen apua ja tukea riitatilanteisiin, vaikka usein he laantuvatkin tilanteessa ilman sitä, että aikuinen puuttuu tilanteeseen. Holkeri-Rinkinen (2009, 142-143) toteaa, että usein lasten vuorovaikutusaloitteet ovat pyyntöjä, kysymyksiä tai toteamuksia. Lapsi pyytää usein apua aikuiselta tilanteessa, jossa lapsi ei selviä yksin. Myös Silver & Harkins (2007, 627) toteavat, että kun lapset kohtaavat haastavan riitatilanteen, he usein hakevat apua aikuiselta. Riitojen loppumisessa on usein Kronqvistin (2001, 73) mukaan aikuisen rooli merkittävässä asemassa. Tutkimukset ovat toisaalta myös osoittaneet, että lapset kykenevät itse ratkaisemaan riitatilanteita. Lapset tarjoavat esimerkiksi anteeksipyyntöä ja tekevät yhteistyöllisiä ehdotuksia. (Silver & Harkins 2007, 627).

Tutkimusaineistosta nousi esiin, että **toinen riitaan osallistuvista lapsista on yleensä voimakkaampitahtoinen**. Tällaisissa tilanteissa siis toinen lapsista on se, joka määrittelee mitä tilanteessa tehdään, ja miten siinä toimitaan. Lastentarhanopettajan korostivat ilmauksissa myös sitä, että lasten tulee opetella ottamaan huomioon muiden lasten mielipiteet ja ajatukset riitatilanteessa:

“Hyvin paljon myös sitä, että toinen on sitten voimakkaampitahtonen ja määrää että ei käy ku minä teen näin, että siihen on kans yritetty puuttua, että pitää myös kunnioittaa sitä toisen mielipidettäkin vähän, että ei voi aina jyrätä yli”

Lastentarhanopettajat kokivat, että erityisesti riitatilanteissa lapsen erilaiset temperamenttipiirteet korostuvat. Osalla lapsista on voimakkaampi tahto, jolloin esimerkiksi arempi lapsi jää riitatilanteessa altavastaajaksi. Tällaista tilannetta Kronqvist (2001, 72) kutsuu aggressio-tahtiseksi, joka on yksi riidan ratkaisukeino. Tällaisessa tilanteessa toinen lapsista määrittää toiminnan yksin (Kronqvist 2004, 27). Tämä johtaa yleensä epätasapainoon riidan ratkaisussa. Toinen lapsista toimii toisen lapsen toiveiden mukaisesti eli alistuu toisen tahtoon. Tämän seurauksena toinen osapuolista mahdollisesti irtautuu meneillään olevasta toiminnasta. (Kronqvist 2001, 72.)

Myös lasten **oikeudentaju** nousi esiin yhtenä tekijänä riitatilanteissa ja tutkimusaineistossa sitä korostettiin riidan ratkaisun kannalta oleellisena. Usein riitatilanteissa lapset ovat lastentarhanopettajien mukaan hyvin oikeudentajuisia ja lapset helposti huomaavat, jos toinen on tilanteessa toiminut väärin tai epäoikeudenmukaisesti:

“Hyvin paljon vielä tämänikäiset on vielä niin oikeudentajuisia”

Kokemus epäoikeudenmukaisuudesta synnyttää jo pienissä lapsissa voimakkaan kielteisen tunteen. Lapsi tunnistaa herkästi sen kohdellaanko häntä itseään ja muita lapsia oikeudenmukaisesti ja reilusti. Lapsi pohtii oikean ja väärän eroa ja hakee esimerkiksi kasvattajilta vahvistusta omille käsityksilleen ja kokemuksilleen. (Järvinen & Mikkola 2015, 27.) Varsinkin esikouluiän kynnyksellä monet lapset saattavat olla tarkkoja sääntöjen noudattamisesta ja oikeudenmukaisuuden toteutumisesta (Aro 2011, 27).

Useimmiten lapsilla on lastentarhanopettajien mukaan tavoitteena **kompromissin synnyttäminen** riitatilanteessa. Tutkimusaineistossa nousi esiin, että riitatilanteessa toinen lapsista usein saattaa antaa periksi, jotta riita saataisiin ratkaistua ja sopu synnytettyä:

“Toinen lapsista antaa löysää siinä”

Lehtisen (2009, 148) mukaan lasten neuvotteluissa on havaittavissa samanlaisia piirteitä kuin aikuisten keskinäisissä neuvotteluissa. Ne sisältävät erilaisia sosiaalisen sopimisen muotoja, sovittelua, kaupantekoa, kompromisseja ja suostuttelua. Lasten keskinäiselle neuvottelulle on leimallista tilanneherkkyys ja joustavuus. Usein neuvottelut ovat kokonaisvaltaisia ja sisältävät verbaalisen puheen lisäksi myös ei-kielellistä viestintää, ilmeitä, eleitä, erilaisia kontakteja ja fyysisistä toimintaa. Erilaiset tilanteet muotoutuvat eri tavoin yhteisesti sovittuina, neuvoteltuina, manipuloituina tai pakotettuina.

Lastentarhanopettajien mukaan lapset tekevät usein myös kompromisseja:

“Isommilla alkaa jo jonkun verran, että ne alkaa tekee sellasia kompromisseja”.

Myös Ikonen (2006, 164) toteaa, että yhteinen vuorovaikutus ja erilaiset leikkikokemukset luovat pohjan yhteisöille ja yhteisöllisyydelle. Jos lapsi kokee yhteenkuuluvuutta tiettyihin lapsiin, on hän valmis ponnistelemaan yhteisen ymmärryksen saavuttamiseksi tekemällä esimerkiksi kompromisseja. Yhteisöllisyys ja yhteenkuuluvuus näkyy leikissä sitoutumisena yhteiseen toimintaan.

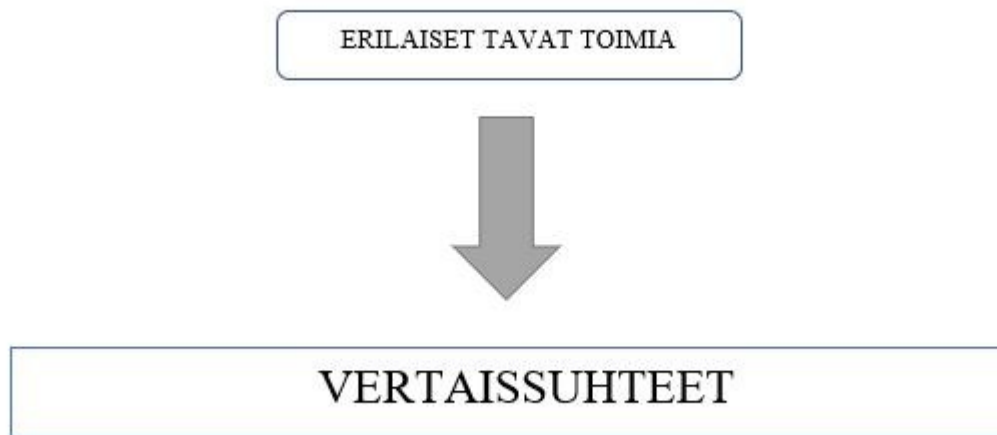
Lapset käsittelevät ristiriitoja monilla eri tavoilla. Kronqvist (2004, 27) mainitsee kolme perustapaa, joilla lapsi pyrkii ratkaisuun riitatilanteessa: neuvottelut, vallankäyttö ja välinpitämättömyys. Usein lasten yhteistoiminnan etenemisen uhkina olivat juuri erilaiset konfliktit. Yhteistoiminta ei välttämättä katkennut näissä riitatilanteissa, vaan lapset pyrkivät valitsemaan sellaisia konfliktinratkaisumuotoja, joissa suhde voisi jatkua. Lasten toiminnassa sopu on useimmi-

ten vallitsevampi kuin riita. Ristiriidat ovat olennainen osa yhteistoimintaa, mutta tärkeintä toiminnan jatkumisen kannalta oli se, miten niitä ratkaistiin. Aikaisemmissa tutkimuksissa on nähty, että suorat vastahyökkäykset ja erityisesti fyysiset keinot ovat johtaneet vuorovaikutuksen ja leikin alkuperäisen muodon loppumiseen. (Kronqvist 2004, 83,101.)

Lapset eivät ristiriitatilanteissa pyri niinkään saamaan omia tavoitteitaan läpi vaan he yrittävät varmistaa sen, että yhteys partneriin säilyy. Pienillä lapsilla on jo hyvin sensitiivistä psykologista tietoa vertaisistaan ja he käyttävät tätä tietämystä yhteistoimintaan, erojen ilmaisemiseen sekä neuvotteluihin tavoitteista ja menettelyistä. (Kronqvist 2004, 28.)

Yläkategoria 2: Vertaissuhteet

Kuvio 2



2) Tämä yläkategoria kuvaa niitä tekijöitä, mistä lasten välille syntyy usein riitatilanteita. Keskeisimmiksi piirteiksi, jotka aiheuttavat lapsilla riitatilanteita, on leikkiin mukaantulon estäminen, leikkiin liittyvät erilaiset valinnat, töniminen, alkaminen ja tuen tarpeisen lapsen arvaamaton toiminta. Riitatilanteiden syinä oli usein erilaiset vuorovaikutustilanteissa yhdessä vertaisen kanssa tapahtuvat asiat.

Se, että lapset **estävät toisen lapsen leikkiin mukaantulon** oli yksi tekijä, joka nousi usein esille riitatilanteiden aiheuttajana. Lastentarhanopettajien vastauksissa kävi ilmi, että riitatilanteita aiheuttaa usein se, että lapset estävät toisia lapsia tulemasta leikkiin mukaan:

“toisia boikotoidaan leikistä pois”.

Boikotointi ilmentää sitä, että toista lasta estetään tai kielletään osallistumasta yhteiseen leikkiin. Tavallisesti lapsiryhmässä on lapsia, joita ei haluta ottaa leikkeihin mukaan, heistä ei pidetä tai heitä saatetaan torjua ryhmän sisällä (Laine 2005, 93). Leikkiin mukaan pääsemiseen vaikuttaa lapsen asema lapsiryhmässä, eli suosio. Joidenkin lasten on helpompi päästä leikkiin mukaan kuin toisten lasten. Lapset tekevät siis monesti valintaa siitä, kuka leikkiin pääsee mukaan ja kuka ei. (Holkeri-Rinkinen 2009, 209.) Usein lapset myös saattavat tietää etukäteen, että uusiin leikkeihin on hankala päästä mukaan. Leikkiin mukaan pääseminen vaatii erilaisia taitoja. (Poikkeus 2011, 90.) Jos lapsi usein joutuu torjutuksi leikeistä, saattaa hänen olla vaikea pyrkiä leikkeihin mukaan myös myöhemmin. Tämä voi johtaa negatiivisen kehän muodostumiseen.

Leikkiin tulemisen estäminen voi käydä joskus vakavaksi, jolloin on tärkeää, että opettaja puutuu tilanteeseen välittömästi (Corsaro 2003, 165). Päiväkodissa muodostuneet ystävyysuhteet voivat tukea lapsen sosiaalista kehitystä, turvallisuuden tunnetta, kokemusta omasta kompetenssista ja itsetuntoa. Osa lapsista jää kuitenkin toistuvasti ryhmän leikkien ulkopuolelle eikä löydä itselleen ystävää. Yksittäisen lapsen pääseminen ryhmän jäseneksi on täysin aikuisen varassa. (Sinkkonen & Kalland 2011.)

Singer ja Hännikäinen (2002, 9-10) löytävät kolme erilaista pienten lasten konfliktia. Näitä olivat kriisit, erimielisyydet ja huono onni- tilanteet vertaissuhteissa. Voimakkain konflikti oli kriisi, jossa ilmeni vahvoja tunteita, huutamista, itkua ja lyömistä. Erimielisyyteen saattaa sisältyä myös fyysistä toimintaa, mutta se ei muutu kriisiksi. Huono-onni tilanteet syntyvät ja menevät nopeasti ohi. (Singer & Hännikäinen 2002, 9-10.) Tavallisimmat riidanaiheet liittyvät leikitavaroihin, leikkiin osallistumiseen ja leikitilan käyttöön. Riidan ratkaisussa käytettiin suoraa fyysistä vaikuttamista, psykologisia keinoja kuten itkemistä ja jalan polkemista sekä kielen kehityksen myötä erilaisia kielellisiä keinoja. (Kronqvist 2004, 26.) Nämä konfliktin eri muodot nousivat esiin myös tässä tutkimuksessa:

“no niitä perinteisiä että, joku lelu on semmonen joka aiheuttaa monesti, että kumpikin haluaa leikkiä jollakin, tästä tulee tappelua että kumpi on ja kumpi saa”

Koska roolileikit ovat vielä yleisiä 5-vuotiaille, on mahdollista, että siihen liittyvistä asioista tulee lasten välille riitaa. Roolileikille on tyypillistä, että siinä lapsi rajaa leikkialueen etukäteen. Roolileikissä pätee myös erityiset säännöt. Usein myös sääntöleikeissä lapsilla on omat tehtävänsä tai roolinsa leikissä, mikä vaikuttaa siihen, että lasten voi olla hankala muuttaa tai lisätä rooleja leikkiin, mikäli uusi jäsen olisi siihen tulossa. (Helenius & Lummelahti 2013, 105.) On

havaittu, että päiväkodissa lasten välille alkaa muodostua hierarkkisia sosiaalisia rakenteita ja tutkimusten mukaan ne voi jäädä pysyväksi. Lapsella, joka ei ole päässyt ryhmänsä hyväksytyksi jäseneksi päiväkodissa, on riski jäädä sen ulkopuolelle myöhemmin. Aikuisella on vastuu ja velvollisuus puuttua näihin tilanteisiin, koska lapsen on lähes mahdotonta auttaa itseään katkaisemaan tällaista negatiivista kehää. Lapset tulkitsevat aikuisen käyttäytymisen perusteella, mikä on hyväksyttävää. Jos asioihin ei puututa, lapsi otaksuu, että kielteinen käyttäytyminen on hyväksyttävää. (Sinkkonen & Kalland 2011.)

Lastentarhanopettajien kokemuksista nousi esiin, että myös **leikkiin liittyvät valinnat** aiheuttivat usein lasten välille riitaa. Lastentarhanopettajat korostivat ilmauksissaan, että usein riitatilanteet syntyvät, kun lapset miettivät, mitä leikkiä alkavat leikkimään:

“Leikin alkamisesta, että mitä leikkiä me leikitään; että mää haluaisin sitä ja minä haluaisin tätä, että mitä me nyt tehdään kun meillä on riitaa tästä”

Yleisesti on käsityksenä, että leikin valinta sekä yhteistoiminta leikkijöitten kesken sujuu jo 6-vuotiailta lapsilta. Leikkiä suunnitellaan ja valmistellaan paljon. Roolijaosta syntyy vielä kuitenkin ongelmatilanteita. Sääntöleikit vaativat ylipäänsä toisten huomioon ottamista ja kykyä toimia vuorovaikutuksessa pyrkien yhteiseen päämäärään. On siis opittava, että aina ei voi saada sitä haluamaansa roolia eikä aina voi voittaa. Epäonnistumisia on siis myös opittava sietämään. (Helenius & Lummelahti 2013, 101-103,159.) Lapset osallistuvat leikkeihin korkein panoksin, kun he neuvottelevat siitä kuka leikkii kenen kanssa ja kuka saa leikissä millaisenkin roolin. Neuvotteluissa ei sovita vain yksittäisestä leikistä vaan määritellään laajemmin lasten sosiaalisia asemia ryhmässä. Leikkiin sisältyvällä roolijaolla on kauaskantoisia vaikutuksia lasten yhteisössä leikin ulkopuolellakin. (Vuorisalo 2009, 160.)

Tutkimusaineistossa nousi esiin se, että neuvottelut **leikkikaverista** ja **leikkipaikasta** aiheuttaa usein riitoja lasten välille:

“kuka alkaa ketä ja kuka menee minnekin leikkimään”

Lapsilla konfliktit syntyvät ja liittyvät usein leikkipaikkaan ja sen rajaamiseen. Yhteistoimintaan liittyvän leikkipaikan suojaaminen on sosiaalinen rutiini, joka helposti johtaa erilaisiin konflikteihin. (Kronqvist 2004, 77.) Erimielisyydet fyysisestä paikasta aiheuttavat lasten välille riitatilanteita (Kronqvist 2001, 73). Pienet lapset eivät vielä ymmärrä toisten ajatuksia tai toiminnan syitä, mikä johtaa helposti erilaisten riitatilanteiden syntymiseen (Ikonen 2006, 156).

Leikki on lasten tärkein konteksti, jossa lapset ovat keskinäisessä toiminnassa. Leikissä vaikuttaa lapsen sisäinen motivaatio ja omaehtoinen toiminta. (Ikonen 2006, 159.) Päiväkodissa lapset toimivat jatkuvasti muuttuvissa kokoonpanoissa ja lapset ovat jatkuvassa liikkeessä solmiakseen uusia vertaiskontakteja. Päiväkodissa tavarat ja lelut omistetaan yhdessä ja niillä toimiminen on ajoittaista ja neuvottelua vaativaa. Tavaroiista ja toiminnasta neuvotellaan ja kiistellään sekä yhteisesti rakennettua leikkiä organisoidaan ja suojellaan. (Lehtinen 2009, 154.) Lapset joutuvat usein päivän aikana tilanteisiin, joissa he neuvottelevat mukaan pääsystä ryhmään tai leikkiporukkaan (Järvinen & Mikkola 2015, 31). Tämä ilmeni myös tutkimusaineistossa:

“tästä meidän ryhmästä se on varmaan nuo kaverisuhteet, kuka alkaa ketä ja kuka menee minnekin leikkimään, että lupasit alkaa mua mut et alakkaan mut, alati jotain toista”

Ryhmään pääseminen tai ryhmästä poistuminen voi lasten keskuudessa tapahtua hyvin mieltävaltaisesti. On havaittu, että monet lapset pyrkivätkin luomaan suhteita moniin ryhmänsä lapsiin ja näin varmistavat mahdollisuuksia liittyä mukaan toimintaan. (Järvinen & Mikkola 2015, 31.) Lasten keskuudessa juuri kanssaolemisesta neuvotellaan eri tilanteissa. Keskinäisiä suhteita työtetään päivittäin toiminnan lomassa ja toiminnan avulla. Usein neuvottelut alkavat heti aamulla lasten saapuessa päiväkotii. (Lehtinen 2000, 86.) Neuvottelu lasten kesken heti päiväkotii saapuessa nousi esiin aineistossa:

“Se, että kuka tulee mun luokse tänä iltana, aamusella aletaan keskustelemaan tästä, elikkä päivä ei ole vielä alkanutkaan kun ja mietitään kuka on kenenkin kanssa”

Arkielämän neuvotteluille on annettu monenlaisia määritelmiä. Niitä kuvataan esimerkiksi kaupantekona, vaihtona, sovitteluna ja kompromissin tekemisenä. Neuvottelusta on erilaisia tulkintoja ja kapeimman tulkinnan mukaan ne on ymmärretty ainoastaan myönteisiä yhteistyösuhteita käsittelevinä prosesseina. Kun taas laajemman tulkinnan mukaan käsitteeseen sisällytetään myös kielteisenä pidettyjä toimintamuotoja, kuten suostuttelua, manipulointia, uhkailua, painostusta ja auktoriteetteihin vetoamista. Lasten keskinäisten neuvottelujen kohteina ovat erilaiset esikoululaisten elämään kuuluvat asiat kuten kaverisuhteet, oman osallistumisen määrittely toiminnassa, päiväkodin säännöt, toiminnan suunnittelu ja organisointi ja ongelmien ratkaiseminen. Aina neuvotteluihin ei kuulu tietoista pyrkimystä ratkaista etukäteen asetettuja tavoitteita, vaan neuvottelut syntyvät usein spontaanisti tilanteiden tuottamina. (Lehtinen 2009, 141-142.)

Myös **töniminen** tuli ilmi leikkiin liittyvien valintojen yhteydessä ja erillisenä sosiaalisen kanssakäymisen muotona, joka aiheuttaa lasten välille riitaa. Lapset turhautuvat vielä helposti eivätkä usein osaa purkaa turhautumistaan tilanteeseen sopivalla tavalla:

"yleensä tieteenki niinku leikkitilanteissa ja siirtymätilanteissa, että joku ei malta oottaa ja sitten tulee toista tönästyä ja mä en niinku jaksakkaa."

Lastentarhanopettajien mukaan turhautuminen purkautuu yleensä erilaisin fyysisin keinoin:

"toinen vaikka kävelee ohi ja tönäsee niin toinen suuttuu siitä ihan hiveänä, periaatteessa se on mikä voi aiheuttaa jo riidan niiden välille."

Aineistossa löytyi myös ilmaus **tuen tarpeisen lapsen arvaamattomasta toiminnasta** riitatilanteen aiheuttajana:

"riitoja syntyy myös siten että on tuen tarpeinen lapsi, joka on hiukan ehkä käyttäytyy arvaamattomasti. Ei ole väkivaltainen, mutta hänelle tulee semmonen, että palikat lentää ja muuta ja sattuu toiseen ja toinen sanoo: "että hei sää löt mua" Kun itseasiassa hän ei oo lyönyt vaan hän on leikkinyt ja hänellä leikki ryöpsähtää tästä ja lähtee siitä liikenteeseen"

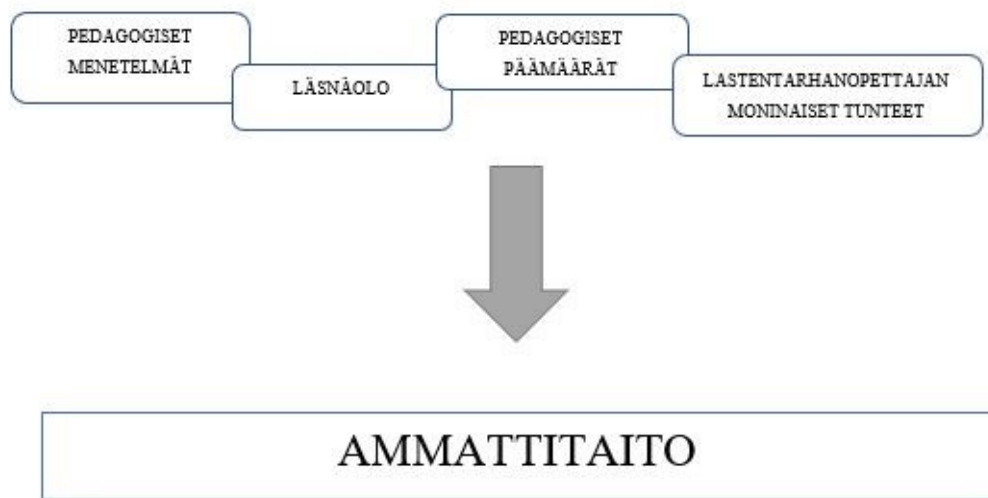
Lastentarhanopettaja toi esille ilmauksessaan, että tuen tarpeinen lapsi ei itse ymmärtänyt käyttäytyvänsä ilkeällä tai väärällä tavalla, mutta toinen osapuoli tilanteessa koki sen tahallisen, josta hän suuttui. Tästä syntyy lasten välille riitatilanne. Lapsi, jolla on sosiaalisten taitojen heikkoutta tai vuorovaikutuksen ongelmia, voi ilmetä leikkitilanteissa ristiriitoja kaverien kanssa. Lapsen leikkitaidot voivat myös olla kehittymättömät. (Koivunen & Lehtinen, 2016, 192.) Kronqvist (2001, 73) mainitsee yhdeksi riitatilanteiden aiheuttajaksi fyysisen lähelle tulemisen. Toinen osapuolista siis voi kokea tämän tahattomankin teon ikäväksi, josta riitatilanne kehkeytyy. Päivähoito- ja esiopetusikäinen lapsi ei osaa vielä erottaa tarkoituksellista ja tahatonta tekoa toisistaan. Tahaton teko voi siis tuntua lapsesta tahalliselta. Myös ylipäänsä kyky selvittää ristiriitoja on vielä puutteellinen tässä iässä. (Aro & Adenius-Jokivuori 2011, 259.)

5.2 Lastentarhanopettajien käsityksiä omista keinoista tukea 5-6-vuotiaiden lasten riitatilanteita

Tässä kappaleessa käsiteltävä yläkategoria **ammattitaito** (Kuvio 3) vastaa tutkimuskysymykseen: "Minkälaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on omista keinoista tukea 5-6-vuotiaiden lasten riitatilanteita?"

Yläkategoria 3: Ammattitaito

Kuvio 3



3) Tämän yläkategorian keskeisimmiksi piirteiksi nousivat: anteeksi pyytämisen vaatiminen, lapsen kanssa juttelu, rauhoittuminen sekä tilanteen rauhoittaminen. Lisäksi PIKI-materiaali nostettiin esille. Lisäksi painottui erilaisten ratkaisumallien läpikäynti yhdessä lapsen kanssa, tilanteen selvittäminen lapselle, aikuisen läsnäolo riitatilanteen selvittämisvaiheessa sekä se, että lasta ei jätetä yksin tilanteeseen. Riitatilanteiden onnistuneen ratkaisun kannalta tärkeänä nähtiin se, että leikki jatkuu ja siinä edetään.

Vuorovaikutuksessa kasvattajalla on tärkeä tehtävä erityisesti silloin, kun vuorovaikutus syystä tai toisesta vaikeutuu. Kasvattajan tehtävänä on lapsen rohkaiseminen, hänen itsetuntonsa vahvistaminen sekä yhteisen ymmärryksen tukeminen. (Lúndan 2009, 33.) Kasvattajan rooli lasten välisten suhteiden vakauttajana ja ristiriitojen selvittäjänä sekä ennaltaehkäisijänä on erittäin tärkeä. Jos lapsiryhmä on jatkuvasti levoton ja riitaisa, pitäisi sen herättää kasvattajat arvioimaan omaa toimintaansa. (Järvinen & Mikkola 2015, 33.)

Tässä yläkategoriassa lastentarhanopettajien käsityksissä korostui se, että riitatilanteen synnytyä riitaan osallistuvilta lapsilta **vaaditaan anteeksi pyytämistä.**:

“mitä ite niinku velvottaa että niinku tota anteeksipyytäminen”

Repo (2013, 175,181) toteaa usein olleen tapana, että lapset opetetaan pyytämään anteeksi omaa huonoa käytöstä tai toisen loukkaamista. Repo kyseenalaistaa sen onko anteeksi pyytämisellä merkitystä, jos lapsen oma syyllisyyden tunne ei ole herännyt? Tällöin se on vain rutiini. Se,

että sekä anteeksi pyytäminen että antaminen ovat aitoja, edellyttää moraalien kehittymisen alkamista. Anteeksi pyytäminen ei saa myöskään korvata sitä, että lasta opetetaan tai ohjataan toiseen tapaan toimia.

Lastentarhanopettajien ilmauksissa korostui **juttelun tärkeys** yhtenä tukemisen keinona. Lastentarhanopettajat kokevat tärkeänä sitä, että lasten kanssa jutellaan tapahtuneesta tilanteesta ja selvitetään tilannetta yhdessä asiasta keskustellen. Keskustelemalla ja tilannetta käsittelemällä lapset ymmärtävät tilannetta paremmin ja oppivat toimimaan riitatilanteissa. Se, että lapset harjoittelevat keskenään riitoja vaatii taitoja, joita pienillä lapsilla ei vielä ole. Lapsen on vielä hankala huomioda omien halujensa ulkopuolelle. Tämän takia on erityisen tärkeää, että niitä opetellaan yhdessä aikuisen kanssa, sillä lapset eivät pysty keskenään harjoittelemaan riitojen selvittämistä. (Repo 2013, 130.) Haastateltavat lastentarhanopettajat kokivat tärkeänä, että lasten kanssa keskustellaan yhdessä riidasta:

“keskustelu on myös minun mielestä niinku tärkeää”

“yhessä niitten lasten kanssa selvittää sen, että miten voidaan jatkaa”

Monet valmiudet opitaan vertaisryhmässä (Kronqvist 2001, 74). Lasten vertaissuhteiden merkityksen tiedostaminen, lasten tavat toimia vertaissuhteissaan ja sosiokulttuuristen ilmiöiden heijastuminen lasten toimintaan on nykyään olennainen osa myös päiväkodin pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa. (Lehtinen 2009, 154.) Lastentarhanopettaja voi tuoda lapselle myös uutta tietoa ja opastaa uuden taidon omaksumisessa (Kalliala 2008, 68). Lastentarhanopettaja on tärkeässä asemassa, kun lapselle opetetaan riitatilanteiden selvittämistä:

“jos aattelee, että ei niinku niille lapsille niinku puhu ja selitä niitä asioita, niin miten ne niinku sit muuten oppis sen”.

Lapsen kanssa tulee käsitellä kielteisiä tunteita ohjata, miten niiden kanssa tullaan toimeen. Lapsen käyttäytymistä ja tunne-elämää tuetaan niin, että häntä autetaan, ohjataan ja opetetaan tunnistamaan ja ilmaisemaan omia tunteita ja selviytymään voimakkaidenkin tunteiden kanssa lohdutuksen, ymmärtämisen ja keskustelun avulla. (Koivunen & Lehtinen 2016, 143.) Sensitiivinen opettaja vastaa lapsen tunteisiin, turvallisuuden, huomion, emotionaalisen tuen, vahvistamisen ja selkeyden tarpeeseen (Kalliala 2008, 68).

Aikuisen apu ja aktiivinen ohjaus on siis ehdottoman merkityksellistä, kun lapset harjoittelevat riitatilanteiden selvittämistä. Kun lapsille on opetettu ja ohjattu pitkään riitojen ratkaisemista, oppivat lapset käyttämään näitä taitoja myös keskenään. Kun riitatilanteita selvitetään, tarvitaan kompromissien tekemistä, oman mielipiteen esille tuomista ja myös sitä, että kuunnellaan muiden mielipiteitä. (Repo 2013, 130.) Lapsia voi kehottaa esimerkiksi kysymään toisiltaan, miksi on toiminut jollakin tavalla ja ohjata riidan selvittelyn näin lasten omiin käsiin.

Usein riitatilanteet eivät kestä kauaa, sillä aikuiset puuttuvat tilanteisiin nopeasti (Corsaro 2003, 162). Tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajat usein puuttuvat riitatilanteeseen pääasiassa kahdella tavalla: lopettamalla riitatilanteen tai neuvottelemalla riitatilanteessa olleiden kanssa. Riitatilanteen lopettaminen liittyy ulkoisiin riidan ratkaisumalleihin, eli silloin opettaja esimerkiksi kertoo lapselle tai ohjaa lasta, mitä tehdä, erottaen lapsen tilanteesta tai kehittäen omia ratkaisuja riitatilanteeseen. Tällöin lapset, jotka olivat riitatilanteessa mukana, eivät saa itse osallistua riitatilanteen ratkaisemiseen. Tässä tapauksessa opettaja haluaa ratkaista riitatilanteen nopeasti lopettaakseen sen, eikä hän käytä tilaisuutta kehittääkseen lapsen sosiaalisia taitoja. (Silver & Harkins 2007, 627.)

Neuvottelustrategioissa taas painottuu tunteiden tiedostamisen, ongelman tunnistaminen, erilaisten ratkaisumallien läpikäyminen, apuvälineiden tarjoaminen, jotta päästään yhteiseen kompromissiin. Tämän strategian avulla opettajat auttavat lapsia ratkaisemaan riitatilanteita vuorovaikutussuhteissa. Tässä strategiassa on tärkeää rohkaista lapsia ratkaisemaan itse riitatilanteita. On tärkeää, että lapsia autetaan ymmärtämään toisen tarpeita samalla kun he itse sovittavat yhteen omia haluja ja toiveitaan. Tätä kautta lapsen ymmärrys toisia ihmisiä kohtaan kehittyy. (Silver & Harkins 2007, 627.) Myös tutkimusaineistossa lastentarhanopettajat toivat esiin erilaisia keinoja auttaa lasta ratkaisemaan riitatilanne:

“voidaan käyttää sellasta ratkasumallia että ku: sulla ei nyt oikeesti onnistu nii tuu nyt pois sieltä, että tuut hetkeksi tänne niinku miettimään sitä asiaa, että miten sä nyt toimit kun sä meet uuestaan tuonne”

Lapsen kuunteleminen, kyseleminen sekä hyväksyntä ovat lapsen tunteiden säätelyn kannalta hyviä keinoja, sillä silloin lapselle tarjotaan erilaisia selviytymiskeinoja eikä lapsi jää tunteensa valtaan, vaan tunteet pyritään käsittelemään. Lapset ottavat mallia aikuisen omista tunteiden ilmaisutavoista. Kasvattajalla on tärkeä tehtävä tunnetaitojen opetuksessa eli siinä millaisia tapoja kasvattaja tarjoaa tunteiden säätelyyn, ilmaisuun ja ylipäänsä tunnekkäyttäytymiseen. (Nei-

tola 2013, 123-124.) Aineistossa tunteiden käsittely, tunteiden ilmaisun harjoittelu sekä tunteiden nimeäminen koettiin tärkeiksi taidoiksi. Näitä taitoja harjoitellaan yhdessä kasvattajan kanssa:

“puetaan sanoiksi niitä erilaisia tunteita”

“se on tässä vaiheessa hyvin paljon sitä, että opetellaan niitten ilmaisua ja miten niihin reagoidaan”

Lasta tulee opettaa tarkastelemaan asioita eri näkökulmista, asettumaan toisen asemaan sekä ratkaisemaan riitatilanteita rakentavasti (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 23).

Lastentarhanopettajien käsityksissä tulee ilmi myös **jäähysten** yhtenä tukemisen muotona. Jäähystenillä ei tarkoiteta tässä tilanteessa tilannetta, jossa lapsi laitetaan yksin eristyksiin miettimään tapahtunutta asiaa. Sillä tarkoitetaan erillistä, rauhallista tilaa, jossa riitatilannetta pystytään käsittelemään yhdessä lapsen ja kasvattajan kesken:

“siinä jäähystenissäkin on tietenkin ollu se idea, että jututetaan. Mutta siinä on just se, että lastahan ei nyt pistetä yksin jonnekkin, vaan se otetaan pois siitä tilasta ja sitten jutellaan”.

Jäähystenä on aikaisemmin käytetty yhtenä rankaisukeinona. Se ei kuitenkaan ole tehokas keino lapsen opettamiseksi tai oppimiseksi, jos sitä käytetään rankaisukeinona, niin että lapsi on jätetty yksin. Jäähystenä käytetään myös rauhoittumispaikkana. Jäähystenä toimii siis alue, jossa rauhoitetaan. (Repo 2013, 151-153). Jäähystenä tarkoituksena on katkaista lapsen sääntöjen vastainen toiminta ja auttaa lasta rauhoittumaan. Sääntöjen vastaisen toiminnan katkaiseminen turvallisesti ja tehokkaasti auttaa lasta ymmärtämään omaa käyttäytymistään ja siitä koituvia seuraamuksia sekä löytämään keinon rauhoittaa itseään. (Eklund & Heinonen 2011.)

Lastentarhanopettajat pitivät tärkeänä **lapsen sekä tilanteen rauhoittamista**. Lastentarhanopettajat kokevat tärkeänä, että lapsi rauhoittuu ennen kuin tilannetta voidaan kunnolla alkaa lapsen kanssa käymään läpi:

“annetaan lapselle se rauha että haluatko olla tässä, haluatko olla sylissä, missä haluat rauhoittua ennen kun ruvetaan keskustelemaan asiasta”.

“pysäytetään että hei mitä oikeesti tapahtu, että voitko sä oikeesti tehdä näin, että se lapsi sen niinku ymmärtää”

Tilanteissa, joissa lapsi on tunteidensa vallassa, on tärkeää aikuisen empaattinen ja rauhoittava läsnäolo. Näillä keinoilla aikuinen auttaa lasta palauttamaan yhteyden itseensä, käyttäytymisen ja tunteiden säätely on jälleen mahdollista. (Ahonen 2017, 52.) Lapsen kanssa on erityisen tärkeää käsitellä yhdessä myös kielteisiä tunteita ja ohjata sitä, miten niiden kanssa tullaan toimeen (Koivunen & Lehtinen 2016, 143).

Lastentarhanopettajat mainitsivat **PIKI-materiaalin** yhtenä tukemisen muotona:

“siinä on myös ohjeita mitä voidaan tehdä ja millä lailla. Ja joku kerta ollaan että tuota nyt mää oon niinku iloinen, että miten mää näytän sen ilon, mitenkä mää näytän sen surun. Nyt mää oon hämmästynyt. Elikkä käydään läpi sitä skaalaa”.

PIKI-materiaali on lastentarhanopettajien mukaan ollut yhtenä välineenä, jonka avulla lapsille on opetettu esimerkiksi tunnetaitoja. Siitä huolimatta, että ihminen on lähtökohtaisesti sosiaalinen ja hyväntahtoinen muita kohtaan, toisten kanssa toimiminen voi joskus olla vaikeaa. Se on kuitenkin taito, jonka voi oppia ja jota voi harjoitella. PIKI-materiaalin avulla voidaan lasten kanssa harjoitella vuorovaikutus- ja tunnetaitoja. (PIKI-toimintamalli.)

Lastentarhanopettajat pitivät tärkeänä, että lasten kanssa käydään tilanne läpi ja pohditaan yhdessä mahdollisia **ratkaisuvaihtoehtoja** tilanteen selvittämiseksi:

“jutellaan mikä on mennyt ja just niinku yritetään antaa niille niitä keinoja että voidaanko tehdä kompromisseja vai pitäskö vaihtaa leikkiä et oisko joku muu leikki joka onnistus paremmin”

On tärkeää, että lapset oppivat neuvottelutaitoja, sillä erilaisilta riitatilanteilta ei voi kukaan elämässään välttyä. Näitä taitoja lapsi oppii, kun riitatilanteita selvitetään. Opettaja on mallina lapsille siinä, että tilanteesta ei poistuta ja jätetä selvittämättä, vaan asiaa käydään läpi ja se ratkaistaan. (Beverley ym. 2005, 4-5.) Laine ja Talo (2002, 155-156) ovat kehittäneet sosiaalisen vuorovaikutuksen inventaariomallin, jossa negatiivisen vuorovaikutuksen kehä pyritään katkaistamaan lasten itsetuntoa tukemalla. Lasten empatiakyky ja muut prososiaaliset taidot sekä toisen asemaan asettuminen, kehittyy parhaiten arkisessa vuorovaikutuksessa toisten lasten ja aikuisten kanssa. Kasvattajien oma malli on tässä olennaista. (Neitola 2010, 226.) Erilaiset lapsiryhmässä lasten välille syntyneet riitatilanteet voidaan ottaa avuksi, kun tuetaan lasten sosiaalisia taitoja (Kronqvist 2001, 74).

Tilanteen selvittäminen nousi ilmauksissa yhtenä keinona tukea lapsia riitatilanteissa:

“otetaan ne lapset siihen lähelle ja niinku mietitään, että mikä tässä niinku oikeesti oli, että mitä tapahtu ja sitten, että ne niinku hoksaa, että mitä tein väärin”.

Kasvattajan tulee arvostaa kaikkia lapsia ja koko lapsiryhmää sekä autettava ja ohjattava lapsia arvostamaan toinen toisiaan. Lasten keskinäisiä erimielisyyksiä on lähestyttävä pysähtymisen ja oppimisen paikkoina. Tilanteissa tulee pohtia, miten niissä toimitaan, mitä sanotaan ja miten päästään eteenpäin. (Järvinen & Mikkola 2015, 29.)

Repo (2013) on jakanut erilaiset seuraamus- ja rangaistuskäytännöt kolmeen eri luokkaan. Niitä ovat yhteyden luominen ja kuunteleminen, kohtaaminen ja sovittelu sekä säännöt ja seuraamukset. Kolmantena luokkana olivat kovat ja ankarat keinot. Yhteyden luomiseen ja kuuntelemiseen kuuluivat pehmeät keinot, kuten lapsen ottaminen syliin ja keskusteleminen hänen kanssaan. Luokkaan kohtaaminen ja sovittelu kuuluvat keinot perustuivat sovitteluun, kuten anteeksipyyttämiseen. (Repo 2013.) Aineistossa nousi esiin suurimmaksi osaksi juuri pehmeiden keinojen ja sovittelu keinojen käyttöä. Lastentarhanopettajat painottivat lapsen kanssa juttelemista ja rauhoittumista. Toisaalta Revon (2013) mainitsemat kovat ja ankarat keinot, kuten jäähypenkki ja leikin tai muun lapselle mieluisan asian kieltäminen, nousivat esiin keinona selvittää riitatilanne myös tässä tutkimuksessa.

Aikuisen **läsnäolo** riitatilanteen selvittämisvaiheessa sekä se, että **lasta ei jätetä yksin**, näkyi seuraavissa ilmauksissa:

“aikuisen on oltava siinä kuulemassa sitä, että ne sopii sen ja millä tavalla sovitaan”

“että lapsia ei jätetä yksin sen asian kanssa vaan aikuinen on siinä tukena”

Yleensä pelkkä lastentarhanopettajan läsnäolo rauhoittaa lapsia (Koivunen & Lehtinen 2016, 108). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 39) mainitaan, että henkilöstön fyysinen ja psyykinen läsnäolo tukee lasten välistä vuorovaikutusta ja ehkäisee lasten välisten ristiriitatilanteiden syntymistä. Lastentarhanopettaja antaa lasten käyttöön uusia välineitä. On siis tärkeää, se miten aikuinen on läsnä. (Koivunen & Lehtinen 2016, 108). Kun aikuinen havainnoi lasten toimintaa, voi hän tuoda vuorovaikutukseen erilaisia aineksia, jotka auttavat vuorovaikutuksen oppimisessa ja kehityksessä. Aikuinen tukevana ja läsnäolevana sekä vertaisryhmä itsessään tarjoavat lapselle aineksia optimaaliselle kasvulle ja kehitykselle. Lapsen tulee oppia taitoja, joita hän pystyy hyödyntämään myös myöhemmin elämässään aidoissa tilanteissa. Ai-

kuinen on kuitenkin tukena ja turvana, kun taitoja harjoitellaan. (Kronqvist 2001, 74.) Kasvat-
tajien tulee tukea lasten keskinäisiä suhteita kaikissa tilanteissa ja näin varmistaa, että jokainen
lapsi saa onnistumisen kokemuksia vertaisryhmässään (Järvinen & Mikkola 2015, 28).

Cantell (2010, 34-36) toteaa, että aikuinen on vastuussa riitatilanteissa siinä, että lasta ei jätetä
yksin tekemään päätöstä, vaan hänelle tarjotaan ratkaisuvaihtoehtoja. Aikuinen voi tarjota esi-
merkiksi kahta eri vaihtoehtoa. Vaihtoehdot voivat olla kompromissiratkaisuja. Kompromissi-
ratkaisut ovat hyviä, vaikka lapset usein saattavatkin haluta pitää omista näkemyksistään kiinni.
(Cantell 2010, 34-36.) Lapset ovat rajoittuneempia käyttämään hienotunteisempia itsesäätelyn
strategioita, kun he toimivat itsenäisesti. Opettajan puuttuminen tilanteeseen muuttaa lasten
käyttäytymistä ja strategioita. Opettaja tarjoaa lapsille mahdollisuuden käyttää uudenlaisia stra-
tegioita ratkaista haastavia tilanteita. (Kurki ym. 2017.) Myös tutkimusaineistossa lastentarhan-
opettajat toivat esiin erilaisia ratkaisumalleja, mitä he lapsille tarjoavat riitatilanteissa:

*“jutellaan mikä on mennyt ja just niinku yritetään antaa niille niitä keinoja että voidaanko
tehdä kompromisseja vai pitäskö vaihtaa leikkiä et oisko joku muu leikki joka onnistus
paremmin”*

Tavoiteltavaan kasvattajanrooliin kuuluu lämmin vuorovaikutus, se että lasta arvostetaan yksi-
lönä, myönteisen tuen antaminen ja herkkyys lapsen erilaisille reaktioille. Laadukas varhais-
kasvatus toteutuu silloin, kun nämä seikat toteutuvat. (Kalliala 2008, 67.) Läsnaoleva, lämmin,
välittävä aikuinen, joka kestää lasten erilaisia tunteita sekä kykenee ottamaan niitä vastaan ja
käsittämään niitä lasten kanssa. Tämän on lasten emotionaalisen kehityksen kannalta parasta
tukea. (Neitola 2010, 227.)

Riitatilanteen onnistumisen kannalta koettiin tärkeäksi **leikin jatkuminen ja siinä etenemi-**
nen:

“onnistunut ratkaisu tilanteelle: leikit jatkuu ja kaikki on hyvin”

“nyt sitten eteenpäin, että ei tarvii sitä tavallaan niinku velloa mielessä ihan tyhjään”

5-vuotiaat kykenevät jo neuvottelemaan ja leikkiin haetaan pitkäkestoisuutta ja jonkinlaista py-
syvyyttä (Helenius & Lummelahti 2013, 98). Lapset käyttävät riitatilanteissa sellaisia keinoja,
joilla yhteys toiseen osapuoleen säilyy. Tällöin mahdollisia ongelmia ja riitoja ratkaistaan ti-
lanteen yhteydessä ja tämän seurauksena lapset haluavat jatkaa yhteistä toimintaa. (Kronqvist

2001, 73.) Yhteenkuuluvuuden tunne toimii positiivisena tunnesiteenä lasten ja toiminnan välillä, ja se ilmenee erityisesti haluna edistää ja jatkaa yhteistä toimintaa erilaisista toiminnassa ilmenevistä ristiriidoista ja haasteista huolimatta. (Koivula 2010, 115.)

Keltikangas-Järvinen (2010, 214) mainitsee National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care eli NICHD-tutkimuksen tuloksista sen, että päiväkodissa on usein se tilanne, että joku lapsista suuttuu yhteisen leikin aikana, ei se välttämättä ole leikkiä katkaiseva tekijä. Suuttuneen kaverin tilalle voi tulla nimittäin aina uusi leikkijä. Usein tilanteessa, jossa joku lapsista suuttuu leikin aikana, tarvitaan kuitenkin sovittelua, jotta leikki pystyisi jatkumaan.

Lastentarhanopettajat kokivat riitatilanteen onnistuneen ratkaisun merkkinä sitä, että asia ei enää toistu. Lapsi on siis sisäistänyt sen, mitä riidan selvittämisvaiheessa on puhuttu:

“vois aatella, että se ei niinku toistu, että kun on sisäistänyt sen”.

Yhteisen leikin oppimisessa on tärkeää, että aikuinen toimii ohjaajana ja tukijana. Lastentarhanopettaja voi siis antaa mallin, miten tilanteissa voi toimia. (Helenius & Lummelahti 2013, 159.) Opettajat tukevat omalla toiminnallaan, vuorovaikutuksella, lasten sosiaalisia kontakteja toisiinsa, leikkiä, lasten vertaissuhteita sekä pyrkivät antamaan positiivista palautetta (Ikonen 2006, 159). Se, että aikuinen osallistuu leikkiin, voi ylläpitää leikin jatkumista. On kuitenkin tärkeää, että lapset saavat leikkiä myös itsekseen, niin että aikuinen ei puutu leikin kulkuun. (Holkeri-Rinkinen 2009, 211.)

Erilaisiin ongelmatilanteisiin on syytä palata myöhemmin, mikäli lapsen on ollut kyseisellä hetkellä vaikea rauhoittua. Asia on nimittäin tärkeää saada käsiteltyä ja niin sanotusti pois päiväjärjestyksestä. Se, että asia selvitetään kunnolla jokaisen kannalta ja myös pyydetään anteeksi riitaan osallistuneilta osapuolilta helpottaa seuraavissa mahdollisissa ristiriitatilanteissa toimimisessa. (Cantell 2010, 36.)

Aineistosta nousi esiin myös se, että **lokerointia** haluttiin välttää:

“ja sitte aikuinen saattaa myös sen tavallaan lokeroida lapseen, että tämä on ollu se aloittaja tai muuta, että pitää joskus tosi paljon tehdä salapoliisityötä.”

“aikuinen olettaa hirviän monesti että mitä siinä tilanteessa on tapahtunut tai miten se on menny.”

Silver ja Harkins (2007, 628-629) toteavat, että usein kasvattajat keskittyvät tiettyyn lapseen puuttuessaan ristiriitatilanteeseen eivätkä ottaneet huomioon kaikkia riidan osapuolia, jolloin neuvottelua harvoin käytetään, vaan riita lopetetaan. Tämä taas saattaa johtua siitä, että usein kasvattaja valitsee tietyn lapsen riidan aiheuttajaksi eikä ota huomioon muita riitatilanteeseen osallistuneita. Tutkimuksissa on esitetty, että erityisesti tietämys, asenne ja uskomukset lapsesta vaikuttavat siihen, miten kasvattaja puuttuu riitatilanteeseen. Jos lapsen ajatellaan olevan ”hankala” yleensä kasvattajan puuttuminen on kriittistä ja on enemmän rankaisuun keskittyvää.

Aineistosta nousi esiin, että lastentarhanopettajat tiedostivat helposti lokeroivansa lapset ja usein olettavat tietyn lapsen olleen osallisena riitatilanteessa. Erilaiset ennakkokäsitykset vaikuttavat kasvatukseen, toimintatapoihin ja siihen miten aikuinen suhtautuu lapseen. Tärkeää on, että tiedostaa nämä ennakkokäsitykset ja myöntää itselleen sen, että omaa ennakkokäsityksiä. Lapsi, joka esimerkiksi ärsyttää, saattaa leimautua hankalien tilanteiden aiheuttajaksi. (Cantell 2010, 37-38.) Varhaiskasvatuksen ammattilaiselle alan asiantuntijuus tarkoittaa sitä, että pystyy tekemään työnsä parhaansa mukaan huolimatta omista tunteista ja työn ulkopuolisista ajatuksista. Omien tunteiden taustojen pohtiminen auttaa työntekijää pohtimaan omia tunneprosessejaan. (Riihonen 2013, 42.)

Lasten keskuudessa syntyneistä riidoissa haetaan usein syyllistä. Varsinkin lapset ovat innokkaita kertomaan, kuka riidan aloitti ja mitä kukin lapsi teki. Jokainen osallisena ollut lapsi kertoo oman tarinansa ja kaikki tarinat poikkeavat toisistaan. Tarinat ovat kuitenkin lapsille itselleen tosia. Kasvattajan tulee kuunnella kaikkia osapuolia tasapuolisesti. Erityisen tärkeää tämä on silloin, kun joukossa on syntipukin roolin saanut lapsi. Kasvattajan tulee tunnistaa omat tunteensa ja asenteensa, että hän ei syyllistä syntipukin saanutta lasta herkemmin kuin muita. Syyllistä ei aina löydy tai kaikki voivat olla tilanteeseen syyllisiä. (Koivunen 2009, 70.) Aineistosta nousi esiin, kuinka lasten kuuntelemista pidettiin tärkeänä ja lasten tarinat riitatilanteesta haluttiin ottaa tosissaan:

“ne on meidän näkökannasta aika pieniä juttuja, mutta lasten näkökannasta nehan voi olla hyvinkin suuria”

Lastentarhanopettajat kokivat riitatilanteet haasteellisina ja usein aikuisella oli epätietoisuus siitä, mitä riidassa on tapahtunut:

“ja on ne oikeestaan ristiriitatilanteet on musta aika haastavia.”

"se on vähän vaikeempi jos sää et oo nähny juttua tai tilanteita, että kaikki niinku selittää."

Kasvattajan tehtävänä on arvioida tilannetta ryhmän tai yksilön kannalta niin, että hän arvioil-
laan edistää ryhmän ja yksilön kehitysvaiheita. Tilanne täytyy yleensä tulkita nopeasti, koska
harkinta-aikaa ei aina ole. (Lundán 2014, 34.) Konfliktien syyt eivät ole aina helposti tulkitta-
vissa. Usein ulkopuolinen ei pysty päättämään, mistä lasten keskinäinen konflikti syntyi tai
ulkopuolinen ei nähnyt syytä konfliktin syntymiselle. (Väisänen 2014, 80.)

Yhteistoimintaan kuuluvat myös erilaiset tavoitteiden ja toiveiden ristiriidat. Konfliktien koh-
taaminen on lasten yhteistoimintasuhteen kannalta tärkeä oppimiskokemus, se ei anna oikeutta
jättää huomiotta opettajan merkitystä. Vaikka useimmat konfliktit ratkesivatkin ilman opettajan
aktiivista puuttumista, on tärkeää kehittää oppimisympäristöä siihen suuntaan, että se tukee
osaltaan ristiriitojen ennaltaehkäisyä. Opettajan on parempi puuttua konflikteihin epäsuorasti
kuin tiukkoja kieltoja käyttäen. Lapsikeskeiset keinot konfliktien ratkaisussa tuottavat myös
aikaisempien tutkimusten mukaan parhaita tuloksia. Oppimisympäristön rakentaminen lasten
aktiivisuutta tukeväksi ja omatoimisuutta rohkaisevaksi on samalla vahva tuki lapsen kehityk-
selle. Lasten yhteistoiminta on yksilönkehitystä ja kulttuurista luomistyötä parhaimmillaan.
(Kronqvist 2004, 112.)

6 Yhteenveto ja pohdinta

Tässä luvussa kuvataan yhteenvetona yläkategoriat. Yläkategorioista on muodostettu lisäksi kuvauskategoriat, jotka aukaistaan luvun lopussa.

Lastentarhanopettajat käsittävät riitatilanteet normaaleiksi, arkipäiväisiksi tilanteiksi ja ne nähtiin lapselle monella tapaa opettavaisina. Riitatilanteet kuuluvat osaksi lapsen yksilöllistä kehittymistä ja ovat luontainen osa vertaissuhteissa tapahtuvaa toimintaa. Riitatilanteet nähtiin harjoitteluna, joiden avulla lapsi oppii toimimaan toisten lasten kanssa. Riitatilanteet opettavat lapselle, miten sosiaalisissa suhteissa toimitaan ja miten tunteet vaikuttavat omaan toimintaan ja miten tunteita säädellään. Lastentarhanopettajan käsityksissä nousi esiin se, että ympäristön tulee olla turvallinen, jotta lapsi pystyy näyttämään kaikki tunteensa.

Lasten toiminta on riitatilanteissa hyvin yksilöllistä ja lapsen kehitysvaiheesta riippuvaa. Usein lapset hakeutuvat aikuisen luo kertomaan riidasta. Tuloksissa korostui se, että riidan ratkaisu on usein epätasapainossa, sillä toinen lapsista yleensä määrittää toimintaa ja on voimakkaampitahtoinen. Esikouluikäiset ovat kuitenkin hyvin oikeudentajuisia ja ymmärtävät, jos joku on toiminut väärin. Riitatilanteissa lapset usein haluavat, että toiminta jatkuu ja sen vuoksi pyrkivät kompromissin synnyttämiseen.

Lastentarhanopettajat kokivat riitatilanteiden syntyvän usein erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Usein riitatilanteita syntyi erilaisissa leikkitilanteissa, joissa leikkiin osallistujat estävät toisen lapsen pääsyn leikkiin. Yleensä leikkitilanne on valmiiksi rajattu ja leikkijöiden roolit jaettu, jolloin leikkiin mukaan pyrkijän on haastavaa päästä mukaan. Leikkiin pääsemiseen vaikuttaa myös se, mikä asema lapsella on lapsiryhmässä. Usein ryhmässä on niitä lapsia, jotka jäävät ulkopuolelle.

Lapset oppivat riitatilanteista muun muassa vuorovaikutustaitoja ja taitoja toimia sosiaalisissa vertaissuhteissa hyväksyttävällä tavalla. Riitatilanteet synnyttävät erilaisia ristiriitaisia tunteita, joita lapsi ei osaa vielä itse käsitellä. Tämän takia lastentarhanopettajan rooli on merkittävässä asemassa. Lastentarhanopettajat näkivät myös oman ammattitaitonsa hyvin tärkeässä roolissa riitatilanteista selviytymisessä. Aineistosta nousi esiin se, kuinka paljon lastentarhanopettajilla oli erilaisia menetelmiä lasten riitatilanteiden ratkaisemiseen ja niiden tukemiseen. Jotta lastentarhanopettaja pystyi tukemaan lapsia riitatilanteiden ratkaisemisessa, tarvitsi hän taitoja rauhoittaa tilannetta. Myös lapsen kanssa keskustelu nähtiin tärkeänä tukemisen keinona.

Lastentarhanopettajat kokivat, että omat tunteet eivät saa ottaa valtaa, vaan aikuisen tulee kohdata lasten riitatilanne rauhallisesti ja empaattisesti. Esikouluikäiset nähtiin jo kykenevinä neuvottelemaan. Usein lapsilla itselläänkin oli tavoitteena kompromissi, joten lastentarhanopettaja antoi keinoja kompromissin saavuttamiseen. Lastentarhanopettajan käsityksissä nousi esiin myös se, että usein riitatilanteet koettiin haastavina, joka yleensä johtui siitä, että aikuisella saattoi olla epätietoisuus siitä, mitä lasten välisessä riitatilanteessa on oikeasti tapahtunut. Lastentarhanopettajat kuitenkin tiedostivat omien tunteidensa vaikuttavan lasten kohtaamiseen, jonka vuoksi he pyrkivät välttämään lokerointia sekä ottamaan huomioon riidan kaikkien osapuolien näkökulmat. Lapset toimivat yksilöllisillä tavoilla riitatilanteissa, mutta lastentarhanopettajalla on merkittävä rooli riitatilanteista selviytymisen harjoittelun apuna. Tärkeää on, että varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on yhteinen toimintamalli riitatilanteisiin puuttumiselle.

Varhaiskasvatuksessa on tärkeää tiedostaa, etteivät lapset kasva sosiaalisiksi itsestään vaan tämä edellyttää ohjausta ja oppimista. Lasten kokonaisvaltaisessa hyvinvoinnissa läheiset ihmissuhteet, myönteinen vuorovaikutus ja itsensä kokeminen arvostetuksi ja hyväksytyksi ovat tärkeitä tekijöitä. Erityisesti lasten kanssa toimivien kasvattajien ammatillisena velvollisuutena on tukea lasten hyvinvointia ja suotuisaa kehitystä, kasvua ja oppimista. Vapaissa leikkitilanteissa kasvattajan keskeinen tehtävä on rohkaista ja kannustaa lapsia sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja huolehtia siitä, että jokaiselle lapselle on tarpeeksi sopivia rooleja erilaisissa ryhmätilanteissa ja leikeissä. Kasvattaja voi tukea lasten sosiaalista kanssakäymistä huolehtimalla siitä, että kaikilla lapsilla on kaveri. Kasvattajan tulee ymmärtää lapsen vuorovaikutuksellinen kehitystaso ja hänen tulee arvioida lapsen erilaisia ominaisuuksia, piirteitä ja kehityksellisiä tarpeita sekä myös itseään ja muuttuvia tilanteita. (Neitola 2010, 224-225.)

Päiväkodin moninaisten sosiaalisten suhteiden kirjo tuo lapsen eteen lukuisia tilanteita, jotka edellyttävät lapsilta taitoa ja ymmärrystä, miten toimia eri tilanteissa (Eerola-Pennanen 2013, 115-116). Lasten keskinäinen yhdessäolo ei ole vain harmoniaa vaan siihen kuuluu myös ei-toivottuja piirteitä. Lapset kehittelevät itselleen keinoja selviytyä kiusaamistilanteista. Suurin osa lapsista tukeutuu aikuisen apuun ja osa lapsista luottaa omiin kykyihinsä selviytyä tilanteesta. (Eerola-Pennanen 2013, 157.) Päiväkotikonteksti on täynnä sosiaalisia suhteita ja sosiaalista toimintaa. Päiväkoti voi olla monelle lapselle ensimmäinen kodin ulkopuolinen paikka, jonka sosiaalisessa verkostossa on selviydyttävä itse. Päiväkoti tarjoaa paljon monenlaisia ihmissuhteita ja sosiaalisia tilanteita. (Eerola-Pennanen 2013, 223-224.)

Päiväkotien lapsiryhmät ovat erilaisia ja toiset lapsiryhmät saattavat olla konfliktiherkempiä kuin toiset. Tähän saattaa vaikuttaa olennaisesti aikuisten oma toiminta erilaisissa tilanteissa. (Koivunen 2009, 50.) Ei siis ole välttämättä täysin selvää, että riitatilanteet kuormittaisivat lastentarhanopettajia, sillä riitatilanteiden määrä riippuu muun muassa siitä millaiset ovat lasten väliset suhteet lapsiryhmässä. Lasten välisiin suhteisiin voi puuttua ajoissa ja panostaa lasten vertaissuhteisiin, mikä voi vähentää riitatilanteiden syntymisen määrää. Varhaiskasvattajan on hyvä miettiä, mistä riitatilanteet todella saavat alkunsa ja miten niitä pystyisi ehkäisemään jo ennen kuin niitä syntyy. Kiusaaminen nousi esiin jonkin verran aineistoissa sekä teoriaosuudessa. Riitatilanteet saattavat johtaa myös kiusaamiseen, jos aikuinen ei puutu riitatilanteisiin ja selvittele niitä lasten kanssa. Lapsiryhmässä lapsi joutuu usein puolustamaan omaa koskemattomuuttaan ja omanarvontuntoa varsin konkreettisesti. Lasten keskinäinen kiusaaminen näyttää olevan yleistä kaikkialla. Lapset ovat kehitelleet itselleen keinoja selviytyä kiusaamistilanteista, jolloin suurin osa lapsista tukeutuu kiusaamisen tapahtuessa aikuisen apuun. (Eerola-Pennanen 2013, 157.)

Aikuisen rooli korostui riitatilanteissa avun antajana ja sovittelijana, mutta on syytä miettiä onko aikuisen apu aina kuitenkaan pakollista? Lastentarhanopettajana joutuu usein miettimään, puuttuuko hän lasten välisten tapahtumien kulkuun, vai antaako hän lasten selviytyä tilanteesta yksin. Tilanteet syntyvät nopeasti ja niihin on reagoitava nopeasti. (Kalliala 2008, 224.) Myös Kronqvistin (2004, 101) tutkimuksessa havaittiin, että lapset kykenivät ratkaisemaan riitoja myös itsenäisesti. Voisivatko lapset selvitä tilanteista itsenäisesti ja aikuinen esimerkiksi havainnoida miten lapset niitä ensiksi pyrkivät itse niitä selvittämään? Ovatko kaikki tilanteet sellaisia, joihin kannattaa tai tarvitsee välttämättä puuttua?

Kuvauskategoriat

Tutkimusaineiston pohjalta muodostui kaksi kuvauskategoriaa (Kuvio 4), jotka kuvaavat tutkimustuloksia laajana kokonaisuutena. Kuvauskategorioissa nousevat esiin käsitysten keskeiset piirteet sekä niiden rakenteet (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Kuvauskategoriat kuvaavat lastentarhanopettajien käsityksiä 5-6-vuotiaiden lasten riitatilanteista sekä lastentarhanopettajien omia keinoja tukea niitä. Kuvauskategoriat ovat lasten sosiaaliset taidot ja lastentarhanopettajan oma ammattitaito. Muodostuneet kuvauskategoriat ovat horisontaalisessa suhteessa, koska kategoriat ovat keskenään tasavertaisia ja samanarvoisia (Huusko & Paloniemi 2006, 169).

Lasten sosiaaliset taidot

Riitatilanteissa isona tekijänä vaikuttaa lapsen sosiaaliset taidot, se miten lapsi itse toimii riitatilanteessa sekä se, minkälaisia taitoja lapsella on toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa yhdessä vertaisten kanssa. Lapsen sosiaaliset taidot ovat kytköksissä siihen, miten lapsi pääsee leikkiin mukaan, mikä on lapsen asema ryhmässä ja miten hän osaa ratkaista riitatilanteita vertaisten kanssa. Riitatilanteet tarjoavat lapselle hyvän mahdollisuuden harjoitella omia sosiaalisia taitoja. Sosiaalisten taitojen nähtiin olevan riitatilanteiden kannalta merkityksellinen. Käsitelyksissä ilmeni, että riitatilanteet tapahtuvat erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, joiden syntymiseen vaikuttaa lapsen sosiaalisten taitojen kehittyneisyys. Haastateltavien käsitysten mukaan lasten sosiaaliset taidot vaihtelivat, mikä vaikutti riitatilanteisiin. Tutkimusaineistossa korostui riitatilanteiden aiheuttajana erityisesti leikkitilanteisiin liittyvät tekijät kuten leikkipaikan valinta tai sen rajaaminen. Lapsen yksilöllisen kehityksen taso sekä persoonallisuus ja temperamentti heijastuvat siihen, miten lapsi osaa itse selvittää riitatilanteita sekä miten lapsi itse toimii riitatilanteen synnyttyä. Se millaiset sosiaaliset taidot lapsella on, vaikuttaa riitatilanteiden mahdolliseen syntymiseen. Lisäksi erilaiset vuorovaikutustilanteet lasten välillä nousi esiin lastentarhanopettajien käsityksissä keskeisimpänä riitatilanteiden aiheuttajana.

Lastentarhanopettajan ammattitaito

Tuloksissa ilmenee, että lastentarhanopettajat käsittävät lasten riitatilanteet arkipäiväisenä ilmiönä, jossa tarvitaan lastentarhanopettajan ammatillista osaamista. Riitatilanteet ovat luontainen osa päiväkodin vuorovaikutuksellista, sosiaalista toimintaa, eikä lapsi voi niiltä päiväkodissa välttyä.

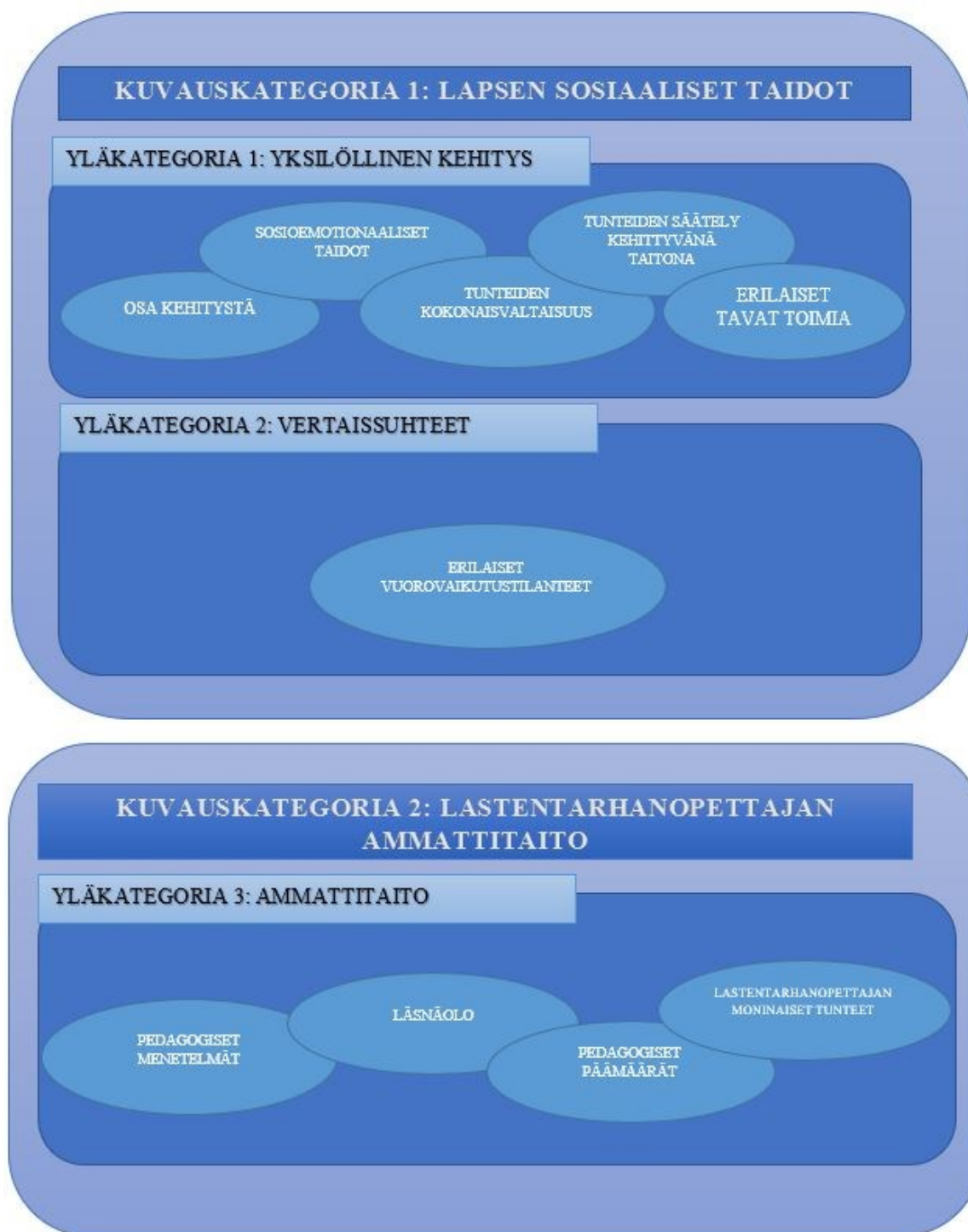
Ei ole yhdentekevää, miten aikuinen toimii riitatilanteiden synnyttyä. Läsnäolo on merkittävin tekijä lastentarhanopettajan ammattitaidossa, joka korostui tutkimusaineistossa. Varhaiskasvattajan herkkyyys ja tilannetaju ovat merkityksellisiä erityisesti silloin, kun he ovat tekemisissä lasten voimakkaiden tunteenpurkausten kanssa (Ahonen 2015, 118).

Lastentarhanopettajan oma suhtautuminen riitatilanteisiin sekä sensitiivisyys ovat tärkeitä tekijöitä. Lastentarhanopettaja harjoittelee yhdessä lapsen kanssa riitatilanteista selviämistä sekä ohjaa lasta toimimaan erilaisissa riitatilanteissa. Tutkimusaineistossa lastentarhanopettajien käsityksissä korostui lapsen kohtaaminen kiireettömästi sekä lasta kuunnellen. Tilanteeseen osallistuneille lapsille tarjotaan mahdollisuus kertoa tilanteesta ja käsitellä tapahtunutta rauhallisessa ympäristössä ilman kiireen tuntua. Myös Ahonen (2015, 117) korostaa tutkimuksessaan

lämpimän vuorovaikutuksen merkitystä. Lämpimässä vuorovaikutustilanteessa varhaiskasvattaja keskittyy lasten emotionaalisen hyvinvoinnin kannalta keskeisiin teemoihin ja kohtaa lapset kiireettömästi ja pysähtyy lapsen kokemuksen äärelle.

Lastentarhanopettajien käsityksiä ammattitaidosta tutkimusaineistossa kuvastaa kyky tiedostaa lapsen kehitystaso itsesäätelystä ja sitä kautta säädellä omaa pedagogista toimintaa ja vuorovaikutusta sen mukaisesti. Lastentarhanopettajien käsitys omista keinoista tukea lasta riitatilanteissa ilmeni käsityksenä olla sensitiivinen, joka on osa lastentarhanopettajan ammattitaitoa. Lasten välisisissä riitatilanteissa ei ole aina tarpeen selvittää ongelman syytä, jos varhaiskasvattaja tavoittaa ongelman taustalla olevan todellisen pulman. Tämä pulma usein liittyy lasten itsesäätelytaitoihin, jotka eivät vielä riitä tilanteen kannalta sosiaalisesti rakentavaan ratkaisuun ilman varhaiskasvattajan tukea. (Ahonen 2015, 117.)

Kuvio 4



7 Tutkimuksen arviointia

Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettisyys tulee huomioida tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. On selvää, että tutkijoilla on mahdollisia ennakko-oletuksia tutkittavasta aiheesta. Tutkijan antama merkitys tutkittavalle ilmiölle voi olla erilainen kuin tutkimukseen osallistuville (Niikko 2013, 35-36). Tutkimuksessa omat aikaisemmat kokemukset tai ennakko-oletukset eivät saa vaikuttaa tutkimuksen tekemiseen. Laadulliseen tutkimukseen liittyy olennaisesti hypoteesittomuus, eli tutkijalla ei saa olla ennakko-olettamuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista (Eskola & Suoranta 1998, 19). Tutkimuksessa on otettu huomioon omat ennakkokäsitykset tutkittavasta ilmiöstä ja objektiivisuus on huomioitu koko tutkimuksen ajan. Tutkittavan maailmaan pääseminen vaatii tutkijaa jättämään sivuun omat esioletukset, jotta hän voisi kuulla mitä tutkittavat haluaivat sanoa ja kertoa. Tutkittavien maailmaan pääseminen edellyttää tutkijalta empaattista asennetta, jotta voitaisiin lähestyä tutkittavien merkitysten ymmärtämistä aidosti. (Niikko 2003, 35.)

Haastattelun kysymykset tulisi luoda sellaisiksi, että ne olisivat tärkeitä sekä haastateltavalle että haastattelijalle. Tämä on kuitenkin melko mahdotonta. Siksi tutkijalta edellytetään empaattista asennetta, jotta voitaisiin lähestyä tutkittavien merkitysten ymmärtämistä aidosti (Niikko 2003, 35). Fenomenografiassa ihmisen tapa kokea jotakin on suhteessa siihen, kuinka ihmisen tietoisuus rakennetaan. Fenomenografiassa maailmaa pyritään kuvaamaan sellaisena, kuin tietty ryhmä ihmisiä sen kokee ja selittää. (Niikko 2013, 17.) Tutkimuksessa tiedostetaan, että lastentarhanopettajilta saadut käsitykset eivät ole yleistettävissä, vaan ovat tutkittavan ryhmän käsityksiä. Käsitykset edustavat erilaisia ajattelutapoja yleensä (Huusko & Paloniemi, 2006, 169). Fenomenografinen tutkimus ei tavoittele tulosten yleistettävyyttä (Syrjälä ym. 1994, 152).

Tutkimus toteutettiin laadullisena fenomenografisena tutkimuksena. Fenomenografisessa tutkimuksen analyysissä korostetaan tutkijan omien lähtökohtien tiedostamista ja omien ennakkoletusten sulkemista pois. Tutkijan täytyy astua tietoisesti ulos omista kokemuksistaan ja omasta esiymmärryksestään ja käyttää niitä vain valaisemaan tapoja, joilla toiset kokevat tai käsittävät ilmiön, maailman sekä puhuvat ja ymmärtävät sen. (Niikko 2003, 35.) Fenomenografiassa ei voida täysin kuvata todellisuutta sellaisenaan. Sitä on parasta tutkia ihmisten kokemuksen ja ymmärryksen kautta. Yksilölle oikea todellisuus on koettua ja sen kautta käsitettyä todellisuutta. Siksi on mahdotonta saada absoluuttista totuutta jostakin todellisuudesta, koska

jokainen sukupolvi tekee jatkuvasti omat, uudet tulkintansa oman tajuntaprosessin avulla. (Niikko 2003, 17.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa joudutaan pohtimaan myös tuotettujen kategorioiden ja kuvauskategorioiden toistettavuutta. Kuvauskategorioiden muodostaminen on aina tutkijan konstruktioita, joten on mahdollista, että toinen tutkija voi päätyä toisiin kategorioihin. (Niikko 2003, 40.) Tutkimuksen teon aikana pohdittiin, onko kategoriat luotettavat. Tutkimuksessa tiedostetaan se, että kuvauskategoriat voisivat olla erilaiset riippuen tutkijasta. Tutkimuksen teon aikana otettiin huomioon omat valinnat ja tutkimuksen teon aikana saatiin pohtia jatkuvasti sitä, miksi tietty valinta tehtiin. Analyysivaiheessa jouduttiin palamaan aiempiin vaiheisiin uudelleen, sillä tehtyihin valintoihin ei aina oltu tyytyväisiä. Lopulta tehdyt valinnat osoittautuivat toimiviksi. Se millaisena valinnat ovat tutkimuksessa, ovat tutkijoiden oman valinnan tulosta.

Arviointia

Tutkimusaineisto on kerätty samasta päiväkodista. Tämän vuoksi lastentarhanopettajien käsitykset eivät välttämättä ole kovin laajoja ja ovat sidoksissa kontekstiin. Haastateltavien käsitykset olivat yhteneviä, mikä saattoi johtua samanlaisista arvoista ja toimintaperiaatteista. Eri päiväkodin työntekijöillä voi olla hyvin erilaiset käsitykset samasta ilmiöstä. Arvioinnin kannalta tulee ottaa huomioon se, että käsitykset muuttuvat (Metsämuuronen 2006, 109). Jos haastattelu olisi tehty myöhemmin, voisivat käsitykset olla erilaisia.

Neljä haastateltavaa koettiin tutkimukselle riittäväksi ottaen huomioon tutkimukseen käytettävät tutkimusresurssit, joka oli pääasiassa aika. Lisäksi haastateltavien määrä koettiin riittäväksi sillä laadullisissa tutkimuksissa ei yleensä pyritä tilastollisiin yleistyksiin. On tärkeää, että haastateltavat tietävät ja heillä on kokemusta ilmiöstä, jota tutkitaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.)

Tutkimuksen teon aikana on arvioitu parityöskentelyn merkitystä ja sopivuutta tälle tutkimukselle. Paritutkimuksen kautta tutkimusta on käsitelty kahden tutkijan näkökulmasta, joka on lisännyt tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen aikana on pystytty keskustelemaan ja arvioimaan tutkimuksen teemoja yhdessä. Koska tutkimus on toteutettu yhdessä tehden ja siitä keskustellen, on tietämys aiheesta syventynyt sekä lisääntynyt. Paritutkimus esti omalle tutkimukselle sokaistumista, koska tutkimuksen tekemisen jokaisessa vaiheessa oli mukana kahden tutkijan näkökulmat. Paritutkijuus toi myös haasteita tutkimuksen teolle, joita oli esimerkiksi aikataulujen yhteensovittaminen. Paritutkijuus koettiin kuitenkin sopivana valintana tälle tutkimukselle.

Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista selvittää lasten omaa näkökulmaa riitatilanteisiin: Miten lapset kokevat riitatilanteet? Lisäksi olisi tärkeää tutkia kuinka helposti toistuvat riitatilanteet lapsiryhmässä johtavat kiusaamiseen. Tässä tutkimuksessa useat riitaa aiheuttavat tekijät voivat pitkällä tähtäimellä johtaa kiusaamiseen. Päiväkodissa tapahtuvaa kiusaamista on tutkittu jonkin verran ja siitä on käyty julkista keskustelua. Olisi tärkeää tutkia riitatilanteiden merkitystä kiusaamisen näkökulmasta, jotta riitatilanteisiin osattaisiin puuttua oikealla tavalla ja tarpeeksi ajoissa.

Lähteet / References

- Ahonen, L. (2015). Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Tampere: Tampere University Press.
- Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0 (4. uud. p.). Tampere: Vastapaino
- Aro, T. (2012) ADHD itsesäätelykyvyn vaikeutena. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.) 2012. ADHD. Diagnosointi, hoito ja hyvä arki. 51-59. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aro, T. & Adenius-Jokivuori, M. (2011). Sosiaaliset taidot ja itsetunto. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) 254-274. Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aro, T. (2011) Miten ymmärrämme itsesäätelyä? Teoksessa T. Aro. & M-L. Laakso (toim.) 10-19. Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Porvoo: Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T. (2011). Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro. & M-L. Laakso (toim.) 20-41. Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Porvoo: Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T., Laakso, M-L & Närhi, V. (2007) TOMERA- Toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn kehityksen tukeminen päivähoidossa. https://www.nmi.fi/fi/bulletin/bulletin-pdf/aro2_2007.pdf (viitattu 24.9.2018)
- Johns, B. H. E, P. C., & Guetzloe, E. (2005). The central role of teaching social skills. Focus on Exceptional Children, 37(8), 1-8.
- Cantell, H. (2010) Ratkaiseva vuorovaikutus. Kasvatuksellisia kohtaamisia lasten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Corsaro, W. A. (2003). We're friends, right?: inside kids' culture. Joseph Henry Press.
- Eerola-Pennanen, P. (2013). Yksilönä vaan ei yksin. Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M.J. & Spinrad, T.L. (2014) Self-regulation, Effortful Control and Their Socioemotional Correlates. Teoksessa J. J. Gross (toim.) 157-172. Handbook of Emotion Regulation. (2nd edition.). New York: Guilford Press
- Eklund, K. & Heinonen, J. (2011) Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa T. Aro. & M-L. Laakso (toim.) 216-235. Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Porvoo: Niilo Mäki Instituutti.

- Fabes, R.A, Martin, C.L & Hanish, L.D (2011) Children's Behaviors and Interactions with Peers. Teoksessa Rubin, K.H, Bukowski, W.M & Laursen, B. (toim.) 45-62. Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. New York: Guilford Press.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. (2013) Leikin käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Holkeri-Rinkinen, L. (2009). Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssi-analyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Tampere: Tampere University Press.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006) Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus (2), 162-173.
- Hyson, M., & Taylor, J. L. (2011). Caring about caring: What adults can do to promote young children's prosocial skills. YC Young Children, 66(4), 74-83. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/881563900?accountid=13031>
- Ikonen, M. (2006.) Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, A-R Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen. (toim.) 149- 165. Kasvatusteororovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Johns, B. H., E, P. C., & Guetzloe, E. (2005). The central role of teaching social skills. Focus on Exceptional Children, 37(8), 1-8. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/224043002?accountid=13031>
- Järvinen, K. & Mikkola, P. (2015). Oletko sä meidän kaa?: Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa (1. painos.). Helsinki: Pedatieto Oy
- Kalliala, M. (2008) Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Gaudeamus.
- Kauppila, R. A. (2005) Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010) Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.
- Koivula, M. (2010) Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koivunen, P-L. & Lehtinen, T. (2016). Kasvu kiikarissa. Havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koivunen, P-L. (2009) Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kronqvist, E-L. (2004). Mitä lapsiryhmässä tapahtuu? Pienten lasten yhteistoiminta, sen rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikkitilanteissa. University of Oulu. <http://urn.fi/urn:isbn:9514273915> (viitattu 29.3.2018).
- Kronqvist, E-L. (2001) "Ystävykset yhdessä" -vuorovaikutussuhteet lapsen kehityksessä. Teoksessa E. Hujala (toim.) 58-77. Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. (2012). Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) 277- 297. Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Kurki, K., Järvelä, S. & Järvenoja, H. (2017) Young children's emotion and behaviour regulation in socio-emotionally challenging situations. Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526216973> (viitattu 14.3.2018)
- Laine, K. (2005) Pienten lasten vertaissuhteet. Teoksessa: Niikko, A. & Korhonen, R. (toim.) 89-106. Lapsuuden puutarhassa. Joensuu: Yliopistopaino
- Laine, K. & Talo, J. (2002). Interventiomallin kehittelyä päiväkodin vertaisryhmästä syrjäytymiseen. Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, 33(2), p. 3.
- Lehtinen, A-R. (2000) Lasten kesken: Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lehtinen, A-R. (2001) Vertaissuhteiden merkitys lasten elämässä. Teoksessa E. Hujala (toim.) 78-100. Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Lehtinen, A-R. (2009.) Lapset toimijoina päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) 138-155. Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.
- Lúndan, A. (2009). Kutsu dialogisuuteen: Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa. Tampere: Tampere University Press. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7874-1> (viitattu 29.3.2018.)
- Lyytinen, P. & Lautamo, T. (2011). Leikki. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) 2011. 199-219. Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 2017. Lapsen tunteiden säätelyssä auttaminen. <https://www.mll.fi/vanhemmille/tietoa-lapsiperheen-elamasta/paivakoti-ikaisen-lapsen-kaverisuhteet/lapsen-tunteiden-saatelyssa-auttaminen/>, viitattu 8.10.2018.
- Marjanen, P., Ahonen, J. & Majoinen, L. (2013). Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa: Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. (toim.) 47 – 74 Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Merrell, K. W., Whitcomb, S. A. & Parisi, D. M. (2009). Strong start, pre-K: A social & emotional learning curriculum. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metsämuuronen, J. (toim.) 80-144. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Neitola, M. (2013) Vertaissuhteiden merkitys ja muotoutuminen kasvuyhteisöissä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) 99-140. Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Neitola, M. (2010) Kiusaaminen päiväkodissa - Ilmeneminen ja interventio. Teoksessa R. Korhonen, M-L. Rönkkö & J. Aerila (toim.) 217-229. Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.
- Neitola, M. (2011). Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen: Vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. Turku: Turun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4815-4>
- Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nurmi, P. & Schulman, M. (2013). Aikuinen lapsen vihan peilinä. Teoksessa P. Nurmi (toim.) Lapsen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pihlaja, P. (2018) Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) 141-181. Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- PIKI-toimintamalli, <http://www.pikitoimintamalli.fi>, viitattu 20.2.2018
- Poikkeus, A-M. (2011) Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro. & M-L. Laakso (toim.) 80-105. Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Porvoo: Niilo Mäki Instituutti.
- Riihonen, R. (2013.) Ammattilaisen omat tunteet haasteena ja työkaluna. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.) 41-46. Ammattikasvattajan kielletyt tunteet. Helsinki: Väestöliitto : VL-Markkinointi.
- Silver, C., & Harkins, D. (2007). Labeling, affect, and teachers' hypothetical approaches to conflict resolution: An exploratory study. *Early Education and Development*, 18(4), 625-645.
- Singer, E. & Hännikäinen, M. (2002) The teacher's role in territorial conflicts of 2-to 3-year-old children. *Journal of Research in Childhood Education* 17 (1): 5–18.
- Sinkkonen, J. & Kalland, M. (2011). Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen. Helsinki: WSOYpro.
- Syrjälä, L., Syrjäläinen, E., Ahonen, S. & Saari, S. (1994). Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2009) Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori. & L. Tiittula (toim.) 9-21. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Gummerus Kirjapaino Oy: Jyväskylä.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi
- Repo, L. 2015. Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Repo, L. 2013. Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy, Jyväskylä: PS-kustannus.
- Röning, T. (2013) Aikuinen mallina ja vihan hallinnan opettajana. Teoksessa P. Nurmi (toim.) 149-161. Lapsen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016). Opetushallitus.
- Viitala, R. (2014). Jotenkin häiriöks: Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vuorisalo, M. (2009.) Ken leikkiin ryhtyy – Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. L. Alanen & K. Karila (toim.) 156-181. Lapsus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.

Liite 1

Hei!

Olemme kaksi varhaiskasvatuksen maisterivaiheen opiskelijaa Oulun yliopistosta.

Olet osallistumassa Oulun yliopiston varhaiskasvatuksen pro gradu-tutkielman aineiston keruuseen aiheesta "Lastentarhanopettajien käsityksiä 5-6-vuotiaiden lasten riitatilanteista". Olemme siis kiinnostuneet erityisesti käsityksistä, joita lastentarhanopettajilla on lasten välisistä riitatilanteista. Aineisto kerätään haastattelulla. Vastaukset käsitellään anonyymisti sekä luottamuksellisesti. Vastauksia käytetään pelkästään tutkimuskäyttöön.

Haastattelu:

Nauhoitamme haastattelun kokonaisuudessaan myöhempää litterointia varten. Haastattelu koostuu eri teemoista, joihin kaikkiin liittyy erilaisia kysymyksiä. Esitämme mahdollisesti lisäkysymyksiä, jos koemme niitä tarvitsevamme. Toivomme sinun vastaavan kysymyksiin niiden kokemusten pohjalta, joita sinulla itsellä on aiheesta. Me emme kommentoi antamiasi vastauksia.

Taustatiedot

Työkokemus:

- Montako vuotta olet työskennellyt lastentarhanopettajana?
- Millainen on koulutustaustasi?

Lapsiryhmästä:

- Kuvaile lapsiryhmää, jonka kanssa työskentelet
- Millaiset ovat lasten väliset sosiaaliset suhteet?

Tunteiden säätely

- Kuvaile tunteiden roolia lapsen kehityksessä
- Kerro miten lasten tunteet näkyvät päiväkodin arjessa?

Lasten väliset riitatilanteet

- Kerro, millaisena käsität lasten väliset riitatilanteet?
- Kuvaile erilaisia riitatilanteita, joita ryhmässä syntyy
- Kerro, millaisista asioista lasten välille syntyy riitoja?
- Kerro minkälaisia kokemuksia sinulla on lasten välisistä riitatilanteista

Riitatilanteista selviytyminen

- Minkälaisia keinoja lapset käyttävät selviytyäkseen riitatilanteista?
- Kerro, miten toimit, jos näet lasten välisen riitatilanteen?
- Mitkä asiat koet tärkeimmiksi selvittäessä lasten välisiä riitatilanteita?
- Millaisia ratkaisumalleja käytät selvittäessä lasten välisiä riitatilanteita?
- Kerro, minkälaisena koet lastentarhanopettajan roolin lasten välisissä riitatilanteissa
- Mitä lapset voivat oppia eri riitatilanteista? Millainen on onnistunut ratkaisu tilanteelle?

Liite 2



Oulun kaupunki
Varhaiskasvatusjohtaja
Ulla Rissanen

Sivistys- ja kulttuuripalvelut

Tutkimuslupapäätös

§ 32/2017

05.04.2017

OUKA/3146/07.01.04.02/2017

Asia

Tutkimuslupa, Pirskanen Anni

Asianosainen

Pirskanen Anni

Selostus asiasta

Oulun yliopiston opiskelija Anni Pirskasen tutkimuksessa halutaan selvittää lastentarhanopettajien käsityksiä 5-6-vuotiaiden lasten tunteiden säätelystä ristiriitatilanteissa. Lisäksi ollaan kiinnostuneita siitä, millaiseksi lastentarhanopettajat käsittävät omat keinonsa tukea 5-6-vuotiaiden lasten tunteiden säätelyä ristiriitatilanteissa.

Päätös perusteluineen

Hyväksytään tutkimussuunnitelma ja myönnetään tutkimuslupa hakemuksen mukaisesti.

Tutkimus tukee varhaiskasvatuksen kehittämistyötä.

Yksi kappale valmiista tutkimustyöstä on toimitettava varhaiskasvatuksen käyttöön.

Allekirjoitus


Ulla Rissanen
Varhaiskasvatusjohtaja
puh044 703 5302

Valmistelija ja puh.

Niskakoski Anne puh. 044 703 6992

Ilmoitus otto-oikeutetulle viranomaiselle

☒ Ei ☐ Kyllä

Otto-oikeusviranomainen: Sivistys- ja kulttuurilautakunta

Tiedoksiantaminen

Pirskanen Anni